



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

---

---

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Acoso y formación ciudadana en estudiantes  
universitarios**

**TESIS PROFESIONAL**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**  
P R E S E N T A:

**FULGENCIO MIGUEL GÓMEZ OROZCO**

**DIRECTORA DE TESIS**  
**ANA ESTHER ESCALANTE FERRER**

**CUERNAVACA, MORELOS**

**JUNIO, 2018**

## DEDICATORIA

*A ti Señor, Johan y Argus por el tiempo que me han dedicado. A ustedes debo decirles que estas líneas han sido las más difíciles de redactar, porque escribía y borraba una y otra vez pensando en el momento en que ustedes leerían esto.*

*Quería poder tener las palabras dignas de una dedicatoria y que pudiera transmitirles la emoción de finalizar esta etapa.*

*Cada uno de ustedes en diferentes momentos me han acompañado en mis pensamientos y vida, han hecho que los obstáculos sean más sencillos, han llenado mis ojos y espíritu de alegría, la tarea de ser padre e hijo no ha sido fácil y menos cuando estás estudiando una Maestría en Educación, antes de darles un consejo me ponía a investigar y me cuestionaba ¿si era lo correcto? ¿lo estoy haciendo bien? ¿cómo debo educarlos? Y ahora que lo escribo creo que son preguntas ustedes deberán responder.*

*Quiero que sepan que les tengo mucho cariño y amor, aunque a veces soy poco expresivo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Mi principal agradecimiento va dirigido mi directora de tesis la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, por darme otra mirada para estudiar un posgrado. En el pasado, mi perspectiva se limitaba a ver un posgrado como sinónimo de sobrequalificación, relacionaba el nivel académico con los ingresos y en México en muchos casos hay una relación negativa. Sin embargo, la Dra. Ana me dio una nueva visión sobre el posgrado, me mostró que la formación no sólo está ligado al salario, sino que también tiene que ver con el compromiso de formar estudiantes de excelencia. Vi en ella la dedicación e interés por los estudiantes incluso cuando la universidad pasaba por una crisis financiera.*

*Este proyecto comenzó a dibujarse hace más de dos años y la Dra. Ana a estado acompañándome en todo momento, espero no tener faltas de ortografía, inconsistencias de género y número y tener la coherencia en mi texto para cuando ella lo lea, poder trasmitirle mi más sencillo pero sincero agradecimiento.*

*También quiero agradecer a CONACYT, institución noble comprometida con la formación de investigadores, así como a las integrantes del Cuerpo Académico “Organizaciones y procesos de formación y educación”, también a la UAEM y sus trabajadores y en especial a los del ICE.*

*Agradezco a las Doctoras, Elisa Lugo Villaseñor, Citlali Romero Villagómez, Cony Brunhilde Saenger Pedrero y María Adelina Arredondo López, por ser parte de este proyecto. Las observaciones y recomendaciones que me hicieron fueron muy valiosas para complementar la investigación y para mi formación como investigador. Un agradecimiento a especial Jennifer Castro mi compañera y parte de mi equipo en este proyecto.*

*También quiero darle gracias a mi Padre, Madre, a mis hermanas Rosa, Araceli, Ana y Laura que me han apoyado de distintas maneras.*

*Y finalmente saludo a mis compañeros de seminarios Carlowitz Reséndiz, Arturo Benítez, Luis García, Montserrath Peña, Ana Castillo, Eva López, Janet Reducindo y Guillerwitz Anzaldúa con los que compartí las experiencias de estudiar la Maestría en Investigación Educativa.*

## Índice

Introducción.....	6
<b>Capítulo I. Problematización y metodología: Acoso entre estudiantes universitarios .....</b>	<b>8</b>
<b><i>Construcción del objeto de estudio: El acoso escolar universitario .....</i></b>	<b>19</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>20</b>
<i>Problema.....</i>	23
<i>Justificación.....</i>	24
<i>Pregunta central.....</i>	25
<i>Objetivos:.....</i>	25
<b>Capítulo II. Revisión de la literatura: Convivencia, ciudadanía y Acoso en los estudiantes .....</b>	<b>27</b>
<b>Antecedentes científicos de convivencia escolar y ciudadanía.....</b>	<b>32</b>
<b>Estudios de convivencia escolar y ciudadanía .....</b>	<b>36</b>
<i>Convivencia y ciudadanía en la educación básica.....</i>	36
<i>Convivencia escolar y ciudadanía en Escuelas Normales.....</i>	37
<i>Convivencia y ciudadanía en Universidades.....</i>	38
<b>Estudios sobre acoso escolar .....</b>	<b>43</b>
<i>El acoso escolar como temática específica de estudio .....</i>	43
<i>Tipos de acoso.....</i>	45
<b>Balance de la literatura .....</b>	<b>56</b>
<b>Capítulo III. Referente conceptual. Constructo de acoso escolar .....</b>	<b>60</b>
<b>Marco conceptual.....</b>	<b>60</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo IV. “Implícitos” en las Políticas sobre los Espacios de Convivencia en la universidad para la Formación Ciudadana .....</b>	<b>72</b>
<b>Apuestas del Gobierno Federal sobre los Espacios de Convivencia Escolar para la Formación Ciudadana.....</b>	<b>77</b>
<i>LGE, PSE 2013-2018 y Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 .....</i>	77
<b>Apuestas de la Universidad sobre los Espacios de Convivencia Escolar para la Formación Ciudadana .....</b>	<b>82</b>
<i>Modelo Universitario .....</i>	82

<i>Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018</i> .....	87
<b>Balance de los documentos</b> .....	97
<b>Capítulo V. Referente analítico. La Reproducción</b> .....	101
<b>Violencia simbólica en la universidad</b> .....	112
<i>Situaciones de acoso en la universidad y sus posibles consecuencias</i> .....	112
<i>Intervención de la universidad</i> .....	116
<b>Síntesis de la teoría de <i>La reproducción</i></b> .....	121
<b>Conclusiones</b> .....	124
<b>Bibliografía</b> .....	134
<b>Anexos</b> .....	148
<b>1. Glosario de siglas y acrónimos</b> .....	148

## Introducción

El objetivo general de la presente investigación es “Conocer si la universidad promueve, permite u obstaculiza ciertas formas de convivencia y aspectos para la formación ciudadana que favorezcan o inhiban el acoso entre estudiantes universitarios”. Para lograr dicho objetivo se consideró necesario distribuir la información en cinco capítulos que a continuación se detallan brevemente.

El primer capítulo se divide en tres apartados: problematización, construcción del objeto de estudio y la metodología utilizada para elaborar la investigación. En la problematización se intenta reflexionar sobre el fenómeno del acoso en el espacio universitario. Se plantea la postura que se tiene en la presente investigación frente al fenómeno. Posteriormente se busca la raíz del concepto de acoso entre estudiantes como objeto de estudio. Finalmente se explica el enfoque metodológico a utilizar y las herramientas que permitieron analizar los documentos seleccionados para el presente estudio. Las cuales se centraron en el enfoque cualitativo, y dado que la investigación es de tipo exploratorio se utilizaron las técnicas de análisis de implícitos, la entrevista semiestructurada, entre otras. Dentro de este apartado se plantea el problema, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación.

En el segundo capítulo se exponen los antecedentes científicos sobre las dimensiones de convivencia escolar y ciudadanía. Posteriormente en dos apartados más se incluye la literatura revisada; en el primero se detallan los estudios de convivencia y ciudadanía, distribuido en educación básica, escuelas normales y universidades; y el segundo es el de estudios sobre acoso escolar, en él se discute la subcategoría a la que pertenece el acoso escolar y se presentan las investigaciones por tipo de acoso. Finalmente incluimos un balance sobre la literatura revisada, en la que se hacen conclusiones basado en los resultados de las investigaciones.

En el tercer capítulo se muestra un breve recorrido histórico del acoso escolar como objeto de estudio. También se citan algunas de las primeras definiciones del *bullying*, como se le denominaba inicialmente por su origen escandinavo y definiciones actuales en las que utilizan como equivalentes entre otras el acoso escolar y maltrato escolar entre iguales. En dicho capítulo se pretende generar una comprensión más

adecuada y específica del fenómeno del acoso entre estudiantes. Se concluye con una propuesta de constructo del concepto de acoso que es la que se utiliza en la presente investigación cuando se hacen los análisis de implícitos del Capítulo IV y cuando se tratan los referentes teóricos del Capítulo V.

En el cuarto capítulo se discuten políticas públicas que se han implementado a nivel federal en el sistema educativo superior que se relacionan con los espacios de convivencia para la formación ciudadana que pudieran prevenir, fomentar o erradicar manifestaciones del acoso escolar en dicho tipo educativo. También se incluyen para su análisis documentos emitidos por una universidad pública, para visualizar cómo podría estar recuperándolo dicha universidad. La revisión de los documentos se basa en el análisis implícito.

En el quinto capítulo se exponen el referente teórico y el análisis de una entrevista a funcionarios de una universidad pública. La pretensión es incorporar esta investigación, que tiene por objeto de estudio el acoso entre estudiantes, dentro de las teorías, sociológica y psicológica.

Y finalmente se cierra el trabajo de investigación con una serie de conclusiones, obtenidas a partir de la integración de los resultados de los cinco capítulos que conforman dicha investigación. En este apartado final se exponen las repuestas a las preguntas planteadas que dan cumplimiento al objetivo general y específicos de está investigación.

## **Capítulo I. Problemática y metodología: Acoso entre estudiantes universitarios**

En este capítulo se pretende problematizar el fenómeno del acoso escolar, con la intención de indagar sobre las posibles experiencias de acoso de las que pueden ser susceptibles los estudiantes durante su trayectoria escolar. Las dimensiones que se utilizaron para la construcción de una problematización de la presente investigación son: convivencia escolar, ciudadanía, violencia escolar y educación superior. Se encontró que las características del acoso varían de un tipo educativo a otro y que las condiciones y naturaleza del acoso pueden ser muy diversas en cada institución y áreas de la universidad. Asimismo, se construye el acoso entre estudiantes como objeto de estudio. Se dan detalles sobre la metodología cualitativa y sus técnicas utilizadas que permitieron analizar los documentos y obras seleccionadas para el presente estudio. A continuación, se hace una breve introducción sobre las dimensiones utilizadas para desarrollar la problematización que aquí se presenta.

La dimensión de la convivencia escolar es un tema que se ha comenzado a estudiar y tener difusión en las tres últimas décadas en México, su primera aparición fue en el tercer estado del conocimiento 1992-2002, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Fierro & Tapia, 2013). Sin embargo, Fierro y Tapia (2013) afirman que aún no había investigaciones que hicieran referencia al tema pero que fue considerado por su relación con la violencia y la disciplina, por ser sustancial en la interrelación entre jóvenes y adultos, utilizada como vía para el aprendizaje de valores y por la educación como una herramienta para la constitución de una sociedad democrática; fue en el estado del conocimiento de 2002 al 2011 del COMIE donde incluyen investigaciones y hay que mencionar que es un tema que se ha enfocado principalmente en la educación básica (primaria y secundaria).

Por otra parte, ciudadanía es el primer pilar con el que se construye la función de la educación, debido a que al concluir la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII se generó la urgente necesidad en los hombres de conformar una nueva organización de la sociedad, incorporando la visión del ciudadano (Espinosa, 2001). Esto llevó al gobierno naciente a enseñar a los niños el concepto de ciudadano y prepararlos para ser los futuros



ciudadanos y a los adultos instruirles esta nueva noción. Es así que tocó y sigue tocando al Estado esta tarea con la que nace el derecho a la educación que deberá estar al alcance de todos. Como vemos, ciudadanía es una noción que va estar presente tanto, en la formación de niños y adultos, por tanto, será considerada como elemento rector de formación en todos los tipos educativos.

La tercera dimensión considerada es la de violencia escolar, en esta dimensión los intereses específicos son los relacionados al acoso que podrían experimentar los estudiantes. En los eventos nacionales e internacionales, convocados por el COMIE y Observatorio Mundial de Violencia en las Escuelas respectivamente, se ha considerado al acoso escolar como una subcategoría de la violencia escolar (Carrillo, Prieto & Jiménez, 2013).

El pionero en investigaciones relacionadas con el acoso escolar es Dan Olweus, quien presentó sus primeras publicaciones en 1973 (Gómez & Zurita, 2013). Inicialmente las investigaciones sobre acoso escolar se preocuparon por el nivel básico primarias y secundarias, pero actualmente ya se encuentran investigaciones que se derivan del acoso en tipos educativos como el medio superior y superior. Entre las derivaciones que se encuentran son el acoso entre estudiantes, acoso por razón de sexo, ciber acoso y acoso docente (de profesor a estudiante). Los estudios mexicanos sobre la violencia en los recintos escolares son relativamente nuevos, su difusión inició en la década de los noventas del siglo XX y las publicaciones de investigaciones sobre el fenómeno del acoso escolar aparecieron a mediados de la primera década del siglo XXI (Carrillo *et al.*, 2013).

Y finalmente la cuarta dimensión planteada es la de Educación Superior, es el tipo educativo que le sigue inmediatamente al medio superior para quien desee un grado académico más alto, en ella se consideran instituciones como universidades, normales, tecnológicos, entre otras. En estas instituciones la mayoría de los estudiantes cuentan con la mayoría de edad lo que les permite emanciparse de los padres, obtener el derecho a votar y comprar bebidas embriagantes y cigarrillos, trabajar sin autorización de los padres, pagar impuestos, alistarse en la guarda nacional, y demás derechos y obligaciones, algunos de los cuales se pueden revisar en la Constitución Mexicana (DOF, 2017a). Hay quienes podrían pensar que por ser la universidad y estar en la cúspide de

la educación, el acoso entre sus estudiantes y trabajadores es mínimo e incluso nulo, sin embargo, Prieto, Carrillo y Lucio (2015) afirman que, aunque los trabajadores o estudiantes de las universidades tengan mayor formación académica, el problema del acoso también se presenta.

A partir de lo anterior se observa cierta interrelación entre las cuatro dimensiones consideradas para el desarrollo de la presente investigación. Mientras los niños, jóvenes y adultos se incorporen al sistema educativo para formarse como ciudadanos, necesariamente tendrán que convivir y en algún punto de su trayectoria escolar podrían ser acosadores, víctimas o ambas en diferentes momentos. También hay otro actor o actores que están presentes cuando se manifiesta el acoso, es el espectador, ¿Dónde ubicarlo? Es decir, es victimario por no denunciar la situación o víctima por quedarse callado para no ser perseguido.

Dado que el acoso escolar es el objeto de estudio de la presente investigación fue necesario hacer un recorrido del origen del concepto, encontrando que es una subcategoría de la violencia escolar y esta a su vez se despliega de la violencia, es así que llegamos a la raíz de dicho concepto. Fue en noviembre de 1975 cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) tuvo su primera reunión interdisciplinaria para discutir la violencia. Entre los investigadores estaba Jean Marie Domenach (1981), quien afirma que la violencia es tan antigua como el mundo, existe desde los demonios míticos y religiosos en su batalla con los dioses. Jean-Marie menciona que en los años ochenta del siglo XX, el concepto de violencia estaba en formación, y sus características principales giraban en torno a tres aspectos: el psicológico, moral y político. Es así que según Domenach (1981), el progreso democrático dio origen al concepto de violencia. Dicho progreso consistía en considerar al individuo como un ciudadano, que ejerce derechos como la libertad y la felicidad; ahora la violencia ya no era un peso que tenían que cargar de nacimiento, se separaba de la idea de que, si nacías infeliz, infeliz morirías, atribuido a una cuestión divina; esa idea había desaparecido, ahora el individuo tenía el derecho a ser un ciudadano que podía ser libre y feliz.

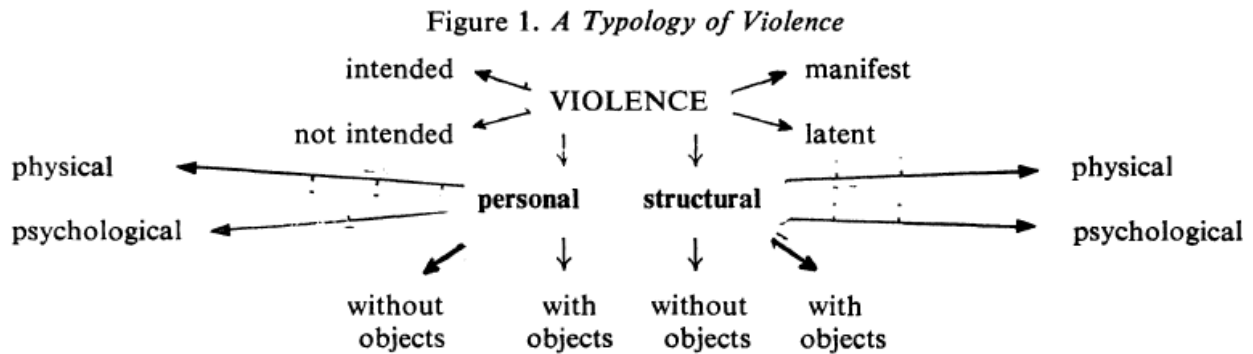
Un concepto clave que menciona Domenach (1981) es el de ciudadano, no podían llamarte ciudadano si eras esclavo, la libertad en el pasado era un lujo de la clase dominante. Jean-Marie explica que la realidad era sinónimo de violencia y que la política desarrollaba la libertad y en consecuencia la libertad se separaba de la realidad o de la violencia. Domenach (1981) menciona que la violencia es intrínsecamente humana, la naturaleza es imposible que sea violenta, exponiendo que un volcán no tiene violencia en su interior, pueden referirse a la naturaleza como violenta solo de manera metafórica. En cuanto a los animales, hay una discusión en torno a si son violentos. K. Lorenz y sus discípulos (Domenach, 1981) elaboraron un seguimiento de leones, encontrando que evitan la violencia o por lo menos la delimitan mediante un territorio y una jerarquía, los autores concluyen que un animal que devora a su presa es violento, pero lo hacen por una cuestión natural, los humanos por su parte pueden autodestruirse, tal vez porque han perdido la capacidad de autoregulación (Domenach, 1981). La violencia tiene un origen humano y político, que se encuentra en los derechos de los ciudadanos, este último concepto es resultado de la finalización de la revolución francesa.

La violencia tiene distintas acepciones, una de ellas es:

(...) el ejercicio de la fuerza física con el fin de hacer daño o de causar perjuicio a las personas o a la propiedad: acción o conducta caracterizada por esto; trato o manejo que tienden a causar daño corporal o a coartar por la fuerza la libertad personal (Khan, 1981, p. 191).

Según Khan (1981), el primer investigador de Ciencias Sociales en ofrecer una tipología sistematizada y multidimensional de la violencia fue Johan Galtung (ver figura 1)

**Figura 1.** Primera tipología sistemática y multidimensional de Galtung



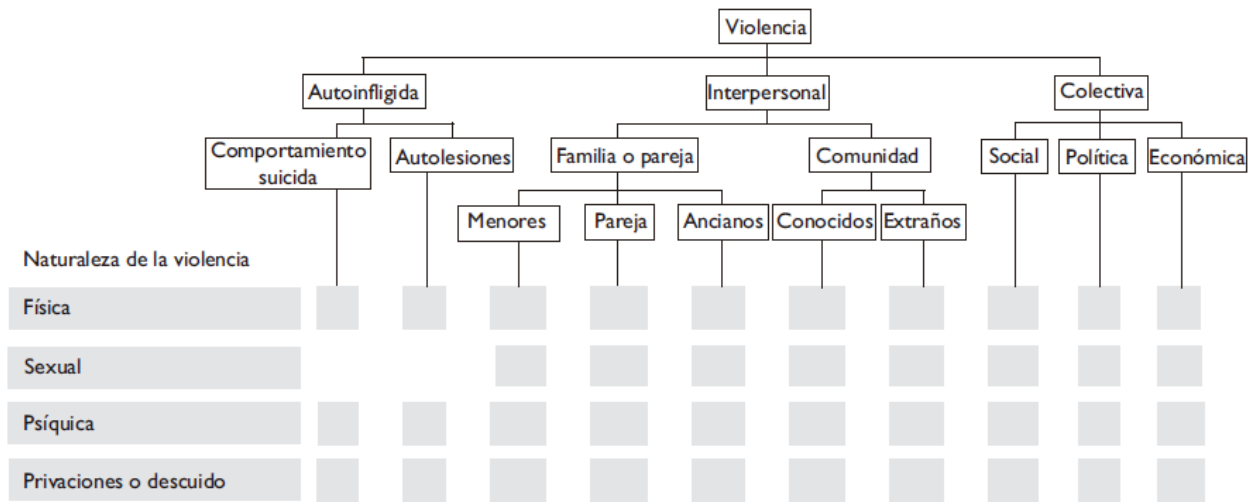
**Fuente:** Violence, peace, and peace research (Galtung, 1969, p. 173)

Galtung (1969) menciona que tanto la violencia personal como la estructural son igualmente dañinas, la diferencia radica en que la personal es perceptible y podemos ver al agresor, en el caso de la violencia estructural es invisible, está allí, daña al individuo, pero no se da cuenta. Un ejemplo de violencia estructural entre estudiantes es la no inclusión, es decir no es necesario excluir para demostrar que hay violencia (en este caso directa), el acoso entre estudiantes se presenta por ejemplo cuando no se incluye al compañero en los trabajos en equipo. Johan menciona que hay un interés por solucionar la violencia personal porque es la que podemos ver, aquella agresión física y/o psicológica, pero dejamos de tomar en cuenta la violencia estructural. Cómo atender a estas víctimas de la violencia estructural en las que los estudiantes no reciben amenazas directas, atentados físicos o psicológicos, sino que se presenta con falta de integración porque parecen *nerds*<sup>1</sup>, no les dirigen la palabra a los que visten de manera diferente, o que provienen de pueblos rurales, por citar algunos ejemplos.

Una tipología más reciente es la de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (citada en González, 2011) (ver figura 2), clasificando la violencia en: violencia física, sexual y síquica y en cuanto a los actores que participan: violencia autoinfligida, violencia interpersonal y violencia colectiva.

<sup>1</sup> Término peyorativo para referirse a un estudiante con aptitudes y características diferentes a la del grueso de un grupo específico, generalmente atribuido a niños o jóvenes que sobresalen en el ámbito educativo.

**Figura 2.** Tipología de la violencia



**Fuente:** OPS (en González, 2011, p. 122)

El caso de la violencia escolar lo podemos ubicar en la violencia interpersonal en comunidad ejecutada por conocidos y/o extraños. El interés de disminuir la violencia de profesores a alumnos tiene que ver con asuntos políticos y no en sí mismo por la violencia (González, 2007). A inicios del siglo XX en México se buscaba disminuir el maltrato de estudiantes con la intención de evitar la deserción (González, 2007). Llegados los 60's y 70's del mismo siglo la disminución del maltrato venía aparejado con la aplicación de instrumentos que además de evaluar al estudiante se interesaban por sus relaciones familiares y afectivas en que se desenvolvía el estudiante infractor. El objetivo de dichos *tests* era averiguar y predecir riesgos potenciales de los que pudieran ser víctimas los estudiantes.

Cuatro aspectos que hicieron que las autoridades voltearan a mirar la violencia escolar fueron: en primer lugar, los movimientos de estudiantes que no estaban dispuestos a permitir que el gobierno desapareciera sus escuelas y los reprimiera, el segundo fue el aumento de agresiones de estudiantes a las autoridades escolares, el tercero fue la intromisión de la droga en los espacios escolares y el cuarto aspecto fue el aumento de la criminalidad en las urbes (González, 2007). La violencia escolar comenzó

a permear tanto que los porros, que tenían respaldo de las autoridades escolares y judiciales, no podían hacer ya nada más y se dejó de pretender eliminarla para comenzar a lidiar con ella (González, 2007). Esta atmósfera de violencia que existe en México ha influido en la preocupación de los académicos, autoridades e instituciones por atender dicho fenómeno (Carrillo *et al.*, 2013).

En 2005 casualmente a la par de las primeras publicaciones sobre el acoso, el entonces presidente de México, Felipe Calderón implementó una estrategia de seguridad que estaba dirigida en contra del narcotráfico que generó, según datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), 121 mil 613 homicidios, sólo en su administración (2006-2012), de ellos 2 mil 222 fueron en Morelos lo que equivale al 1.82% del total de asesinatos. En 2010 la población en Morelos representaba el 1.58% (1 777 227) del total nacional (INEGI, 2010), lo que significa que proporcionalmente a nivel nacional, en Morelos había 0.24% más homicidios.

Está guerra contra el narcotráfico ha victimizado a la sociedad en general permeando a los estudiantes. Un caso específico es la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero. Tal caso ha llamado la atención de organizaciones nacionales e internacionales como el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) respectivamente. Y cuando se pensaría que en los espacios educativos deberían estar formando a los estudiantes para que a su vez ellos mejoren las prácticas de la sociedad en las que se desaparezan los esquemas de violencia, en realidad lo que se observa es que los marcos de violencia externos influyen sobre la manera en cómo al interior de las instituciones educativas se reproducen dichos esquemas. Tal y como lo mencionan los expertos entrevistados para el presente trabajo, se han dado casos donde se amenaza con darle un “levantón” (E1, p. 9) a un estudiante, término que antes no era de uso común en la sociedad y que significaba subir un objeto a un nivel superior al actual. Sin embargo, ahora dicho término se relaciona a una práctica del crimen organizado que puede significar la desaparición o el homicidio de una persona.

Es así que se debe cuestionar los resultados de la educación en relación a mejorar las relaciones de convivencia de la sociedad, en las que las manifestaciones de violencia

se vean reducidas. Cuestionar si la educación realmente está formando ciudadanos interesados en el bien común o solamente es un discurso vacío que persigue, sin que realmente se esté materializado.

Por otra parte, en la actualidad, en México de acuerdo al marco legal, el Artículo 34 de la Constitución considera ciudadano a quienes teniendo la calidad de mexicanos hombres y mujeres han cumplido 18 años y tienen un modo honesto de vivir (DOF, 2017a). En el modo honesto de vivir se encuentra la pauta para afirmar que no todos deberíamos ser considerados ciudadanos, ya que de acuerdo a la trayectoria ideal de un estudiante que se inscribió a sistema educativo básico a la edad de 6 años, a la edad de 18 estaría cursando el tipo superior; por tanto, deberían estar ejerciendo su formación ciudadana que de acuerdo a Molina y Mejía (2006) implica, entre otros aspectos, el bien común. En consecuencia, deberían excluirse de ser nombrados ciudadanos a los estudiantes que acosan debido a van en contra del bien común. Pero, lo anterior es una aporía, porque ¿Cómo los ciudadanos pueden “excluir” a aquellos que no se interesan por el bien común?

Considerando “la necesidad de formar ciudadanía en el más amplio sentido del término” (ANUIES, 2009, p. 39), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) pugna por ampliar la cobertura. Se hace referencia a la cobertura porque se parte de la premisa de que el primer objetivo por el que nace la educación es la formación de ciudadanos y es en los espacios educativos donde deberían formarlos, por tanto, un supuesto sería que a mayor cantidad de niños y jóvenes inscritos en los diferentes tipos educativos se esperaría mayor cantidad de los mismos formados en ciudadanía, sin embargo, Barba y Romo (2005) y Barba (2007) afirman de acuerdo a sus estudios<sup>2</sup> que no necesariamente es así.

Como ya se mencionó la razón de ser de la educación es que se forme en ciudadanía, que de acuerdo a Murillo y Castañeda (2007) este tipo de formación es importante porque hay un gran desinterés por votar, existe apatía en los asuntos políticos, surgen sujetos nacionalistas que lo llevan al extremo, hay poca colaboración y

---

<sup>2</sup> Ver capítulo II.

solidaridad, inconvenientes para la convivencia, discriminación de diferentes tipos y aumento de la violencia, pobreza y desigualdad.

Murillo y Castañeda (2007) recuperan del texto de Castellanos (s/f) el reconocimiento del compromiso de México entre el 2001 y el 2006 en la formación integral de los estudiantes de educación básica (primaria y secundaria) en donde se incluyó la formación ciudadana como elemento fundamental. Entre los aspectos que se incluyen en dicha formación son las siguientes ocho competencias:

(...) conocerse y cuidarse a sí mismo, ejercer responsablemente su libertad, valorar la diversidad, tener sentido de para con su comunidad y su nación, manejar y resolver conflictos, participar social y políticamente, tener sentido de legalidad y de justicia, y apreciar la democracia (Murillo & Castañeda, 2007, p. 13)

Cabe señalar que el 2000 fue un año coyuntural en México debido a la transición democrática que se dio al Partido Acción Nacional (PAN) después de 71 años de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Bolívar, 2013).

Por otra parte, en los planteamientos teóricos se afirma que en las instituciones escolares se ejerce un tipo de violencia denominada por Bourdieu y Passeron (1996) como “violencia simbólica”<sup>3</sup>, la cual se interpreta como la imposición arbitraria de elementos como figuras de autoridad, ideas políticas, cultura, conocimientos, entre otros, como se verá en el Capítulo. Il denominado Revisión de la literatura, en el cual hay investigaciones que dan cuenta del acoso que sufren los estudiantes, en ocasiones quienes no están de acuerdo con alguna de las imposiciones pueden ser perseguidos constantemente o por llamarlo de otra manera acosados permanentemente. También hay investigaciones en las que se muestra que se les acosa por el hecho de ser diferente ya sea tener preferencias sexuales distintas a lo establecido, pertenecer a un grupo social vulnerable, tener alguna discapacidad, tener ascendencia indígena, ser mujer u hombre,

---

<sup>3</sup> Violencia simbólica es un concepto que se desarrolla en el capítulo V.



tener ideas políticas contrarias al resto de los compañeros o al de la institución educativa, entre otros.

Se recupera de Bourdieu y Passeron (1996) el concepto de violencia simbólica, para exponer que el sistema educativo puede estar excluyendo a los candidatos a estudiantes, puesto que son sometidos a una evaluación con preguntas sobre lo que consideran un estudiante debe saber (basado en lo que la clase dominante mediante un poder simbólico le interesa se enseñe), y en el mejor de los casos establece un porcentaje mínimo que el estudiante deberá alcanzar para ser aceptado en la institución, en el peor de los casos ni siquiera oferta la carrera. En este mismo sentido Popkewitz (1998, p. 158) menciona que los *sistemas de exclusión* de las instituciones son más tajantes al ni siquiera darle la oportunidad a ciertos estudiantes para participar en la contienda por obtener un lugar en el sistema educativo. Por su parte Galtung (1981) desarrolló un concepto denominado violencia estructural, donde el origen de esta violencia proviene de la estructura de dominación (dominantes y dominados) en las que no existen propiamente violencia física pero las estructuras dominantes que son invisibles, violentan bajo un esquema de dominación oculto en la injusticia social, que puede estar representada por la pobreza. De este modo los estudiantes no tienen acceso a la educación dado que no tienen los recursos económicos.

Se ha reflexionado que otras de las razones por las que los estudiantes podrían no ser tratados con dignidad o acosados, son: por no ser bien parecido o parecerse a alguien, tener algún defecto físico o no tenerlo sólo que es diferente al promedio, tener ideas políticas partidistas diferentes, sobresalir académicamente, entre otras.

El hecho de que un estudiante posea, dentro de los criterios de evaluación establecidos por el sistema educativo, más conocimientos significa que pueda ser incluido a la matrícula escolar pero molestado por sus compañeros o incluso por el profesor. Por ejemplo, cuando un estudiante domina un tema en particular y basado en esto pudiera confrontar al profesor, éste último podría exigirle mayor rendimiento al punto de intimidarlo y hacerlo desistir de su participación en clase para evitar las confrontaciones o posiblemente el estudiante podría llegar hasta renunciar a continuar inscrito en la institución escolar. Otro escenario, en el que los estudiantes que sobresalen

académicamente podrían ser excluidos, es cuando sus compañeros se sienten superados y al no poder competir con él, prefieren excluirlo.

Un tipo de actores que se encuentran en las instituciones educativas y que pueden sumarse a los victimarios que no tratan con dignidad a los estudiantes son los administrativos. Dichos actores, aunque no son parte sustancial de las instituciones educativas sí podrían acosar a los estudiantes. Estos actores también podrían incurrir en situaciones de acoso sexual o de acuerdo al área en que se desempeñan podrían obstaculizar la trayectoria del estudiante. Por ejemplo, negándoles algún servicio o dándoles insuficiente información para la elaboración de algún trámite o simplemente no realizando adecuadamente su trabajo. Es así que incluso en las instituciones educativas se presentan situaciones de acoso.

Para el ámbito laboral ya existen mecanismos que permiten castigar a los acosadores. Las características para que el acoso sea considerado como tal son: maltrato verbal que recibe un trabajador por uno o varios de sus colegas de manera reiterada por un periodo mínimo de seis meses, el objetivo de los perpetradores es destruir a su compañero psicológicamente hasta lograr su separación del cargo (Piñuel & Zabala, 2001).

La postura que se toma en la presente investigación referente al acoso entre estudiantes, es que la universidad no debería ser una institución que tenga entre sus leyes y estatutos sanciones de carácter punitivo para aquellos individuos que incurran en actos de acoso. Dado que dentro de las funciones de la universidad pública está “crear mejores condiciones de vida” (Villaseñor, 2004), en esta investigación se considera que la universidad debe preparar a los estudiantes evitar que se presenten conflictos de acoso, y que si estas se presentan, sean capaces de solucionar los conflictos. Es necesario hacerles ver a los estudiantes, que un título universitario no los va a librar de las batallas de la violencia. Otro aspecto que se debe promover o desarrollar en los estudiantes es la autoconfianza y la seguridad de su persona para no permitirse ser acosados o violentados, reconociendo las conductas que pudieran ir en detrimento de su dignidad. Implícitamente podríamos encontrar un aprendizaje de los tipos anteriores en los temas emergentes de la convivencia y la formación ciudadana.

### ***Construcción del objeto de estudio: El acoso escolar universitario***

Actualmente cuando se habla de acoso en instituciones de educación podría referirnos al *bullying*, término anglosajón definido por Heinemman, 1972; Olweus, 1973 (en Carretero, 2011, p. 28) como "Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno, o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada".

Sin embargo, el acoso tiene diferentes tipos de manifestaciones, por ejemplo, cuando hay de por medio una relación laboral, encontramos el acoso laboral, en el que se incluye acoso descendente (jefe-subordinado), acoso ascendente (subordinado-jefe) y acoso horizontal (trabajadores con misma jerarquía).

Cuando hay una relación interpersonal en las universidades encontramos que se le ha denominado acoso docente (profesor-alumno), acoso ascendente (de alumno a profesor) y el acoso entre pares (*bullying*). En cualquiera de las manifestaciones de acoso anteriores se puede presentar el acoso sexual.

El tema del acoso escolar data de por lo menos 85 años atrás. Existe un texto de César Vallejo que se llama "Paco Yunque" escrito en 1932 (citado en Oliveros *et al.*, 2012), que lo trata. Es posible que el fenómeno iniciara a la par de la invención de los sistemas educativos e iría en relación con la aparición de dichos sistemas en cada país. Aunque es un tema emergente, no quiere decir que el acoso escolar no estuviese presente con anterioridad, sino que es en las últimas décadas del siglo XX cuando se comienzan a estudiar estas prácticas.

Los primeros trabajos que abordan el acoso escolar son de origen escandinavo y utilizan el término anglosajón *bullying* para hacer referencia al fenómeno. Se observa un uso cuestionable del término, es un problema que data desde sus primeros estudios, ya que se dice que fue Heinemman en 1972 el primero en abordar el problema desde la sociología, pero él lo denominaba *mobbing* (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). Sin embargo, el fenómeno del acoso fue investigado por primera vez en los años setentas del siglo XX por el sueco Dan Olweus que tiene formación en psicología (Carretero, 2011).

En la actualidad en las instituciones educativas de México y otros países se pueden observar situaciones de acoso entre estudiantes, entre los profesores, entre los administrativos, entre estudiantes y profesores, y entre todos los entramados posibles de relación. El término *bullying* se ha convertido en un término de uso común para referirse indistintamente a los tipos de acoso mencionados y también a los ataques verbales, físicos o situaciones que atentan contra la integridad de un sujeto por parte de uno o varios sujetos ya sea dentro o fuera de la escuela (Gómez & Zurita, 2013); el término *bullying* es utilizado por la sociedad en general sin distinguir que fue originalmente para referirse al acoso que sufre un estudiante por parte de uno o varios estudiantes dentro del recinto escolar.

De acuerdo con Da Silva (1999) la escuela y el currículo son espacios en que los estudiantes deberían poder poner en práctica acciones para el desarrollo de habilidades democráticas y de participación. Da Silva también considera que el profesor no debe ser visto como una figura de autoridad arbitraria sino como un guía que permita a los estudiantes fortalecer su participación crítica con el objetivo de lograr un “proceso de liberación y emancipación” (Da Silva, 1999, p. 28).

### **Metodología**

La presente investigación tuvo cambios significativos de su planteamiento inicial. En un inicio el interés era conocer si la universidad formaba a los estudiantes de manera tal que, cuando ellos se incorporaran al mundo del trabajo fueran los posibles acosadores. Este interés surgió debido a que en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) se llevó a cabo en 2015 un estudio para conocer la prevalencia de acoso laboral entre sus trabajadores académicos, administrativos ya sea de confianza o sindicalizados (Mendizábal, Escalante e Ibarra, 2016) encontrando que el 9% de los trabajadores manifestaban sufrir situaciones de acoso.

La población objetivo del estudio anterior eran los trabajadores universitarios, quienes entre ellos se establecen entre si una relación de tipo laboral. En nuestro caso la población objetivo de estudio son los estudiantes. Por tanto, no era posible cumplir el objetivo inicial, debido a que la relación laboral entre los estudiantes no existe, en su lugar

hay una relación de tipo social. Lo anterior ocasionó que nos enfocáramos en el acoso dentro de la convivencia dentro de los espacios de la institución universitaria.

Entonces, por la forma de relación social que tienen los estudiantes el tipo de acoso al que pueden estar expuestos es el escolar, y basado en ello se planteó una nueva propuesta de objetivo general: Analizar los tipos de acoso escolar de los que los estudiantes pudieran ser víctimas o acosadores, entre ellos el acoso docente (de profesores a estudiantes), el acoso por razón de sexo y el acoso entre pares. Al analizar nuevamente el objetivo se detectó que estábamos tratando de estudiar distintos tipos de acoso y que había que elegir alguno. Tomando en cuenta los avances que hasta la fecha se tenían sobre el estado de la cuestión del acoso en las universidades públicas se consideró adecuado tener como único objeto de estudio el acoso escolar entre estudiantes.

Para poder lograr este cometido se recurrió al enfoque cualitativo y la técnica hermenéutica objetiva, en la que de acuerdo con Flick (2007), esta técnica sirve para analizar distintos documentos. Se hizo tomando en cuenta las recomendaciones que hace Flick (2007), sobre realizar los análisis de manera secuencial, es decir tomando en cuenta la aparición de los documentos. Es así que los Capítulos II y III se utilizó dicha herramienta. En el Capítulo III se buscó hacer un recorrido histórico de la aparición del acoso escolar como objeto de estudio en otras latitudes hasta su incorporación en las investigaciones mexicanas. El enfoque analítico es una herramienta utilizada para “desentrañar y comprender la convivencia” (Fierro & Tapia, 2013, p. 75) en este caso la utilizaremos para desentrañar y comprender el acoso entre estudiantes y elaborar un constructo que se desarrolla en el Cap. III.

Para el caso del Capítulo IV, se hizo un análisis implícito, en los que se incluye la conceptualización de la lectura del *modelo transaccional (Ts)* propuesta por Schraw y Bruning en el que se define como un sistema compuesto de “creencias epistémicas esencialmente de naturaleza implícita no necesariamente conscientes” (1996, en Hernández, 2008, p. 739). En dicho modelo tanto el lector como el autor metafóricamente entablan un diálogo en el que el lector va a construir una comprensión basada en su contexto particular independiente de lo que el autor trata de comunicarle. De manera tal,

que cada lector puede interpretar el mismo texto, de manera diferente de acuerdo a su contexto inmediato, Schraw y Bruning consideran este proceso subjetivo-constructivo más complejo que la simple emisión-recepción de la lectura. El contexto inmediato del lector que le da una interpretación implícita al texto puede tener sus orígenes de ámbitos culturales de aprendizaje mientras que lo explícito puede tener sus raíces en la educación formal (Fernández, Pérez, Peña & Mercado, 2011).

La presente investigación tiene un alcance de tipo exploratorio en la cual se realizó una entrevista a expertos. En dicha entrevista “el experto se integra en el estudio, no como un caso individual, sino como representación de un grupo” Flick (2007, p. 104). Y al igual que Meuser y Nagel (1991, citado en Flick, 2007) utilizamos una entrevista semiestructurada que nos permitió guiar la información hacia el tema de interés. El contacto se hizo gracias al apoyo de una persona que tiene relación laboral con el experto, lo cual facilitó la entrevista. Hubo una primera cita para la entrevista a la cual el experto mencionó que no podía llegar porque se le presentó una reunión con sus superiores. Fue así que, en una segunda cita en su oficina se llevó a cabo la entrevista, dónde estuvieron presentes, el experto y dos de sus colaboradores más cercanos que fortalecieron la información. La pretensión inicial era que la entrevista fuera dirigida a un experto, sin embargo, las circunstancias provocaron que fuera a un grupo focal, lo cual enriquece la investigación dado que se obtuvo mayor información. Álvarez-Gayou (2003) define al grupo focal como:

(...) técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (pp. 132-133).

Álvarez-Gayou (2003) considera al grupo focal como un grupo artificial ya que no existe una interacción previa al encuentro tampoco hay un después, provocando que los participantes interactúen y se integran fácilmente. Efectivamente fue así como se llevó a

cabo la entrevista ya que al momento de iniciar la entrevista invitó a su colega y minutos después de haber iniciado, el experto invitó a otra colega a participar y fácilmente se incorporó y ofreció información relevante para la presente investigación. Álvarez-Gayou agrega que otra de las características es que el grupo lleva a cabo alguna tarea específica que sería como si el investigador contara con un equipo de trabajo. En este caso, el grupo focal ofreció para este estudio un reporte de casos de acoso. Cabe señalar que la entrevista fue audiograbada con la previa autorización del experto y posteriormente fue transcrita por el programa F4 audio que es de licencia abierta, con el cual se pueden agregar uno o varios tiempos en puntos deseados de la grabación de la entrevista, esto facilita la ubicación de información en el audio de lo que los autores dijeron durante la entrevista.

### *Problema*

En la universidad los estudiantes pueden presentar distintos tipos de acoso, los cuales reúnen ciertas características de acuerdo al tipo que se está abordando, entre ellos el acoso docente (de profesores a estudiantes), acoso por razón de sexo y el acoso entre estudiantes también reconocido en otros niveles educativos como *bullying*. Dentro de los tipos de acoso docente y entre estudiantes se puede presentar el acoso sexual. En este caso la presente investigación se interesa por conocer las condiciones que prevalecen en la universidad para que se promuevan o eviten manifestaciones de acoso entre los estudiantes.

El término *bullying* ha tenido un uso inadecuado debido a que la sociedad en general lo ha llegado a utilizar para atribuírselo a cualquier situación violenta entre individuos (Gómez & Zurita, 2013). Las definiciones sobre acoso escolar de algunos de los especialistas señalan que el término es acotado, debe ser dentro de los límites de la escuela, tienen que ser compañeros de la misma escuela, debe existir diferencia de fuerza o poder, intenciones de desprestigiar o dañar a estudiante, entre otros (Olweus 1973 en Carretero, 2011; Ramos & Vázquez, 2011; Bastías, Fasce, Ortiz, Pérez & Schaufele, 2011).

Como se verá en el Cap. IV hay instancias que reflejan en sus documentos (ANUIES 2009, UAEM, 2010 y UAEM, 2012), interés en la formación para la ciudadanía. A partir de ello se genera una supuesta premisa en la que los estudiantes que llegan a la universidad se estarían formando como ciudadanos y para la convivencia pacífica, por tanto, las manifestaciones de acoso deberían estar ausentes e incluso los estudiantes tendrían una capacidad de crítica que les permitiría tener una reflexión sobre su dignidad y no ser acosadores ni tampoco permitir ser acosadas.

Otras figuras que se encuentran presentes en las manifestaciones de acoso que parecen invisibles son los espectadores ¿qué son, acosadores o víctimas? podrían ser considerados victimarios por presenciar dichas situaciones y no decir nada o también podrían ser víctimas al preferir quedarse calladas para no sufrir acoso.

### *Justificación*

Las investigaciones revisadas en el Capítulo II, que trata sobre el estado de la cuestión del tema de acoso, muestran interés por reconocer la existencia del fenómeno y por la disminución de la prevalencia. Sin embargo, ninguna de dichas investigaciones indaga en identificar si las innovaciones educativas, la falta de espacios o estrategias que implementan las políticas y las universidades, que pudieran estar promoviendo o dando pie a que algunas manifestaciones de acoso se presenten en la institución.

Durante la elaboración de la tesis se encontraron distintas razones que abonan a su pertinencia entre las que más destacan son en primer lugar la comprensión del tema con el apoyo de un estado de la cuestión lo cual nos permite conocer qué se está investigando en materia de acoso en educación superior. En este caso se ha encontrado que las investigaciones se concentran en la medición de la prevalencia y hay poco en cuanto a la comprensión del problema. La segunda razón es mostrar que el tipo superior universitario no está exento de manifestaciones de acoso, y en este caso, principalmente entre los estudiantes. Y en tercer lugar, aporta un análisis de las políticas actuales y de su impacto en el tipo superior, que en un futuro pueda sugerir cambios en su implementación proponiendo una mirada explícita de prevención y evitar en la medida de lo posible tener que llegar al punto de corrección, principalmente para aquellas



universidades que pudieran afirmar que en sus espacios aún no se presentan situaciones de acoso.

Es por estas situaciones que se considera apropiado plantear la siguiente pregunta central, continuada por las preguntas subsidiarias.

### *Pregunta central*

¿La Universidad promueve, permite u obstaculiza ciertas formas de convivencia y aspectos para la formación ciudadana que a su vez favorezcan o inhiban el acoso entre estudiantes universitarios?

### Preguntas subsidiarias

1. ¿Qué es el acoso entre estudiantes universitarios?
2. ¿Qué tipos de acoso se pueden presentar entre los estudiantes universitarios?
3. ¿Cuáles son las políticas en la universidad pública relacionadas con la convivencia, formación ciudadana y el acoso entre estudiantes?

### *Objetivos:*

#### Objetivo General

Conocer si la universidad promueve, permite u obstaculiza ciertas formas de convivencia y aspectos para la formación ciudadana que a su vez favorezcan o inhiban el acoso entre estudiantes universitarios.

#### Objetivos específicos

1. Conocer los tipos de acoso que se pueden presentar entre los estudiantes universitarios.
2. Conceptualizar el acoso entre estudiantes universitarios.
3. Conocer las políticas en la universidad pública relacionadas con la convivencia, formación ciudadana y el acoso entre estudiantes.

A partir del objetivo planteado anteriormente, se inicia con la revisión de la literatura en torno al acoso entre estudiantes como objeto de estudio, para finalmente comprender el fenómeno.

## **Capítulo II. Revisión de la literatura: Convivencia, ciudadanía y Acoso en los estudiantes**

El objeto de estudio de la presente investigación es el acoso entre los estudiantes universitarios. Este capítulo intenta ofrecer al lector un acercamiento de las investigaciones que han aportado ideas, conceptos, metodologías y propuestas de investigación relacionadas al objeto de estudio. Con ello se intenta cumplir el segundo objetivo específico que es “Conocer los tipos de acoso se pueden presentan entre los estudiantes universitarios”, con el uso de la técnica de la hermenéutica objetiva (Flick, 2007) se realizaron tablas analíticas que permitieron organizarlas en primer lugar por tema y en segundo lugar por orden de aparición (ver cuadro 1).

Este capítulo se encuentra distribuido en tres apartados y un balance de la literatura. El primer apartado refiere a los antecedentes científicos de ciudadanía y convivencia. En el segundo y tercer apartado se detallan las investigaciones seleccionadas bajo criterios de selección específicos. El principal criterio de selección fue que cubriera alguna una de las siguientes dimensiones: convivencia escolar, ciudadanía y violencia escolar. Un segundo criterio que se persiguió, pero no que se logró del todo fue que las investigaciones estuvieran enfocadas a estudiantes universitarios, por ello se recuperaron trabajos de otros tipos educativos. Y finalmente el tercer criterio de selección fue que estuviera publicado a partir del 2002. Se tomó como referencia este año debido a que en una búsqueda en los Estados del Conocimiento de 1992-2002 del COMIE no se localizaron investigaciones que tuvieran como objeto de estudio al acoso escolar o *bullying*. Carrillo *et al.*, (2013) reportan que no encontraron trabajos publicados en México antes del 2005. Lo anterior no quiere decir que no se estuviese investigando, simplemente no se encontraron publicaciones. Fue hasta el Estado del Conocimiento del 2002-2011 aparecen los primeros trabajos que ubican al acoso escolar como objeto de estudio.

**Cuadro 1. Concentrado de obras**

APARTADO	TIPO DE OBRA A=Artículo C=Capítulo M=Memoria T=Tesis	TIPO EDUCATIVO EB= Educación Básica  EMS= Educación Media Superior  ES= Educación Superior	PAÍS	ENFOQUE CL=Cualitativo CT=Cuantitativo MX=Mixto NA= No aplica	REALIZADO EN CNIE=Congreso Nacional de Investigación Educativa  ALAS=Asociación Latinoamericana de Sociología  CONACYT= Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología	AUTOR	AÑO
Convivencia y ciudadanía en la educación básica	M	EB	México	CL	VII CNIE	Yurén, Araújo y García	2003
	M	EB	México	CL	X CNIE	Cerón y Pedroza	2009
	M	EB	México	CL	X CNIE	Chávez	2009
Convivencia escolar y ciudadanía en Escuelas Normales	A	ES	México	CL	REVISTA INDEXADA	Kepowicz	2005
	M	ES	México	CT	IX CNIE	García, Olvera y Rodríguez	2007
	M	ES	México	CT	X CNIE	Piña, Aguayo y Reyes	2009
Convivencia y ciudadanía en Universidades	A	ES	México	CT	CONACYT	Barba y Romo	2005
	A	ES	México	CL	CONACYT	Barba	2007
	A	ES	España	NA	REVISTA INDEXADA	Martínez	2006
	A	ES	México	NA	REVISTA DE DIVULGACION	Molina y Mejía	2006
	A	ES	España	MX	REVISTA INDEXADA	Palomares	2008
	M	ES	México	CL	X CNIE	Sánchez	2009
	A	ES	México	CL	REVISTA INDEXADA	Valdez y Romero	2011
	A	ES	Colombia	NA	REVISTA INDEXADA	Rendón	2012
	A	ES	Colombia	CL	REVISTA INDEXADA	Valencia, Cañón y Molina	2013
	A	ES	México	CL	REVISTA INDEXADA	Sartorello	2016
El acoso entre estudiantes	A	ES	Costa Rica	MX	REVISTA INDEXADA	Jiménez	2016
	M	ES	México	CT	IX CNIE	Herrera y Treviño	2007
	A	EB, EMS, ES	México	CL	REVISTA INDEXADA	Mingo	2010
		ES	México	MX	XI CNIE	Ramos y Vázquez	2011
	A	EB, EMS	España	CT	REVISTA INDEXADA	Carretero	2011
		EMS, ES	México	CL	REVISTA INDEXADA	Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata	2014
	ES	México	CL	REVISTA INDEXADA	Romero y Plata	2015	

	A	ES	México	CT	REVISTA INDEXADA	López	2016
	A	ES	Colombia	CT	REVISTA DE DIVULGACION	Trujillo y Romero	2016
	T	ES	México	CT	TESIS	Loza	2016
	T	ES	México	CT	TESIS	Calderón	2016
Acoso por razón de sexo	A	ES	México	MX	REVISTA DE DIVULGACION	Villela y Arenas	2011
	M	ES	México	CT	XI CNIE	Zamudio, Ayala y Andrade	2011
	A	ES	Argentina	CL	REVISTA DE DIVULGACION	Gebruers	2012
	A	ES	México	CL	CONACYT	Barreto	2017
Acoso en la red o ciber Acoso	A	EB, EMS	Colombia	CL	REVISTA INDEXADA	García, Joffre, Martínez y Llanes	2011
	A	EB	Perú	CT	REVISTA INDEXADA	Oliveros, Amemiya, Condorimay, Oliveros, Barrientos y Rivas	2012
	A	EMS, ES	México	CT	REVISTA INDEXADA	Lucio	2012
	A	ES	México	CT	REVISTA INDEXADA	Prieto, Carrillo y Lucio	2015
Acoso Docente (de docentes a estudiantes)	C	ES	México	CL	LIBRO	Peña	2010
	C	ES	México	CL	LIBRO	Peña y López	2012
	M	ES	México	CT	XI CNIE	Cerón	2011
	A	ES	Chile	CT	REVISTA INDEXADA	Bastías, Fasce, Ortiz, Pérez y Schaufele	2011
	T	ES	Honduras	CT	TESIS	Ramirez, Rápalo, Escoto y Gomez	2012
	A	ES	México	CT	REVISTAS UNAM	Salinas y Espinosa	2013
	M	ES	México	CT	XXIX CONGRESO ALAS	Vélez y Munguia	2013
	A	ES	España	CL	REVISTA INDEXADA	Cuenca	2013
	A	ES	México	CT	CONACYT	Hernández, Jiménez y Guadarrama	2015

**Fuente:** Elaboración propia con las obras revisadas

El interés por incorporar a la convivencia como primera dimensión a considerar para el estado de la cuestión surge debido a que se considera intrínseco de la condición humana. Es un hecho que la convivencia se da en cualquier ámbito y el educativo es uno de ellos. La convivencia puede ser pacífica o conflictiva. Se encontró que esta dimensión la podemos ubicar en uno de los volúmenes publicados por el COMIE (Furlán & Spitzer, 2013).

La segunda dimensión es la de violencia escolar que de alguna manera siempre está presente en la vida educativa del individuo (Gómez & Zurita, 2013). Sin embargo, el foco de interés es en la subcategoría acoso escolar y sus características en el tipo educativo superior. Las obras citadas en este estado de la cuestión van a evidenciar que la violencia escolar puede estar presente desde que el individuo se incorpora al sistema escolar y durante su trayectoria educativa. Aunque se esperaría que existiera una relación de que, a mayor formación académica, menores manifestaciones de violencia hacia los otros; la realidad va a evidenciar otro panorama.

La tercera dimensión es la de ciudadanía, considerada en esta investigación por ser la función sustantiva en la génesis de la educación para instruir tanto a los más jóvenes como a los más adultos para conformar la naciente sociedad que se originó al finalizar la revolución francesa (Espinosa, 2001). Y finalmente la cuarta dimensión es la de la educación superior, retomada para conocer la posibilidad de que en este tipo educativo también pudieran existir manifestaciones de acoso escolar.

En educación, estas cuatro dimensiones son parte de la vida cotidiana de un individuo que forma parte del sistema educativo superior. La violencia escolar podrá experimentar el individuo de manera personal o podrá ver que otros actores como los profesores o alumnos la padecen. Las dimensiones consideradas aparecen en las investigaciones presentadas en el cuarto estado del conocimiento del COMIE que comprende desde 2002 hasta el 2011. Después de una revisión de los 13 volúmenes, en doce campos temáticos que tiene dicha organización; se consideró que las dimensiones de búsqueda para el presente estudio se encontraban solo en el volumen de Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Los trabajos que conforman el capítulo de *Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México*, son producciones en su mayoría “ponencias en congresos y artículos de revistas arbitradas” (Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013, p. 86), centrándose principalmente en el tipo básico. Fierro *et al.*, (2013) manifiestan que son pocas las investigaciones referidas a la educación media superior y superior. Los apartados en que Fierro *et al.*, (2013) presentaron las síntesis de las obras son: *Convivencia inclusiva y atención a la diversidad*, *Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad*, *Convivencia pacífica y resolución de conflictos en la escuela* y *Clima escolar*.

Teniendo conocimiento de lo anterior se hizo una lectura de los apartados y se consideró que la categoría que tenía obras que cumplían con los criterios de selección para la presente investigación fue el de *Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad*. Se seleccionaron 10 de 32 trabajos de dicha categoría para su revisión minuciosa, sin embargo, las versiones extensas disponibles fueron siete y después de la revisión sólo tres incluían alguno de los criterios de selección.

Para complementar el estado de la cuestión se tomó en cuenta la lista de revistas arbitradas que ofrece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). También se buscó en el Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICyT), en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), en estas revistas la búsqueda se realizó mediante la utilización de operadores booleanos con la combinación de palabras clave tales como: acoso escolar, *bullying*, ciudadanía, convivencia, violencia entre pares y educación superior.

La búsqueda también se realizó en las memorias disponibles a texto completo de los congresos organizados por el COMIE:

- IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, se revisó la temática de: Área temática 6. Educación y Valores, 16. Sujetos de la Educación.
- Del X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, se revisó el Área Temática 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas.
- Del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, se revisó la temática de: Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas.

-

Los resultados de la búsqueda incluyen además de investigaciones mexicanas también, argentinas, chilenas, colombianas, costarricenses, españolas, hondureñas y peruanas. Los cuales se distribuyeron en dos apartados, el primero es: Estudios de convivencia y ciudadanía y el segundo es, *Estudios sobre acoso escolar*. Dichos trabajos contienen por lo menos dos de las cuatro dimensiones. Antes de exponer las investigaciones se muestra la revisión a los antecedentes sobre ciudadanía y convivencia escolar, se considera oportuno tener un referente sobre los antecedentes de convivencia escolar y ciudadanía.

### **Antecedentes científicos de convivencia escolar y ciudadanía.**

Las primeras investigaciones sobre el tema de convivencia desde lo educativo en México, aparecieron en el estado del conocimiento del COMIE de 2002 al 2011, en dicho estado Fierro y Tapia (2013) mencionan que los trabajos revisados en su mayoría son ponencias en congresos, centradas en el nivel básico, habiendo pocos estudios en media superior y superior. Los autores mencionan que la convivencia escolar ha tenido dos enfoques de estudio: el Normativo prescriptivo y el Analítico.

El primer enfoque se ha interesado por el desarrollo del ciudadano desde la mirada disciplinar sociojurídica. Al respecto Ortega (2007, citado en Fierro & Tapia, 2013) menciona que “la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo” (p. 79). Cuando el autor menciona la esfera pública se interpreta que son aquellos espacios no necesariamente físicos, sino momentos en el tiempo en que los sujetos interactúan, dialogan, tratan de darle solución a los conflictos, participan y se respetan mutuamente de manera incluyente. Fierro y Tapia (2013) sintetizaron la noción de la convivencia democrática de la siguiente forma:

(...) participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. Destaca la importancia de la construcción colectiva de reglamentos y



normas con enfoque de principios éticos; las decisiones participativas para la acción colectiva, el diálogo reflexivo y el manejo formativo de conflictos (Fierro & Tapia, p. 81).

El enfoque analítico se interesa por la comprensión e interpretación de las relaciones que se dan entre los sujetos o grupos considerando los aspectos micropolíticos, culturales y de gestión (Fierro & Tapia, 2013).

García, Sales, Moliner y Ferrández (2009) consideran que el aprendizaje ético debería estar conformado por el código de deberes morales, deontológicos y contenidos de ciudadanía. Los autores mencionan estar de acuerdo con Esteban (2004, citado en García *et al.*, 2009) en que la universidad debe proporcionar al sujeto los “espacios, tiempos y recursos para alimentar este proyecto, fomentar estilos de vida, estimular inquietudes e intereses y propiciar el sentimiento de comunidad en la que se participa” (Esteban, 2004, citado en García *et al.*, 2009, p. 203). Por lo tanto, consideran a la universidad como responsable de otorgar los recursos y espacios para formar profesionistas con sentido de ciudadanía. Se está mostrando que los espacios físicos y de participación entre otros elementos coadyuvan a la formación. Con ello García *et al.*, (2009) esperan que los egresados universitarios posean competencia ciudadana que permita la cohesión social y la reducción de desigualdades. Las competencias ciudadanas según Murillo y Castañeda (2007).

(...) propenden por un desarrollo más democrático, plural y participativo, la nueva fórmula se sustenta en relaciones horizontales, en las que prima más la cohesión social, la comprensión e interiorización de la regla, el desarrollo de la autonomía y de la capacidad crítica, para que el resultado sea el acatamiento voluntario de la norma (p. 7).

Lo mencionado por los autores anteriormente coincide con García *et al.*, (2009) en cuanto a la cohesión social y la minimización de desigualdades al decir que se sustenta en relaciones horizontales, coincide con Ortega (2007, en Fierro & Tapia, 2013) en cuanto

a lo que significa la convivencia de cero discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo.

En México el tema de convivencia se incorporó en el tercer Estado del Conocimiento del COMIE 1992-2002, en ese periodo no hay investigaciones sobre convivencia, pero posiblemente una de las razones por las que se incluyó como tema se debe a que fue Delors la retoma en *La educación encierra un tesoro* (1996). En dicha obra se plantean cuatro pilares de la educación y uno de ellos el de *aprender a vivir* juntos. Del Rey, Ortega, y Feria (2009), afirman que dicho pilar se relaciona con la idea de que en los espacios educativos hay una buena convivencia. Esta noción de convivencia nace por la necesidad de la vida en común de las diferentes relaciones que se entretajan en la institución escolar y de las normas democráticas para se expresen con respeto (Del Rey *et al.*, 2009).

La “Convivencia escolar” es un área temática que permanece vigente para el cuarto Estado del Conocimiento del COMIE (2002-2011). Fierro *et al.*, (2013) justifican la incorporación del término de convivencia como parte del título de dicho Estado del Conocimiento por cuatro consideraciones; a) por ser inherente con el tema de violencia y disciplina, b) porque es una práctica educativa escolar de interrelación entre pares o con adultos, c) porque es una vía para el aprendizaje de valores y; d) porque es un concepto que permite a la escuela desarrollar una sociedad democrática. Va a ser en este último apartado dónde se incluyen los trabajos con la dimensión de la ciudadanía.

Según Fierro *et al.*, (2013) mencionan que hay dos conflictos en la convivencia que tienen que ver en primer lugar con problemas de indisciplina, incivildades y la violencia en la escuela y su prevención; y en segundo lugar, con el fracaso y la exclusión en la escuela. En el estado del conocimiento del área se construyeron dos enfoques generales para la revisión de sus trabajos, 1. normativo-prescriptivo referido a la prevención de la violencia o calidad de la educación y la intervención, y 2. enfoque analítico, centrado principalmente en examinar y comprender la convivencia como un fenómeno relacional y experiencia subjetivada; este enfoque se interesa principalmente por la comprensión de los procesos históricos, sociales y culturales.

De manera general los autores dicen que el enfoque normativo-prescriptivo va a abordar a la convivencia como subordinada al tema de la violencia. El interés de este enfoque es aportar mecanismos que permitan disminuir los conflictos escolares que se manifiestan como indisciplina y violencia<sup>4</sup>.

Por otra parte, el enfoque analítico está definido “por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido de lo que acontece en las interacciones al interior de las escuelas” (Fierro *et al.*, 2013, p.81). En este apartado Fierro *et al.*, (2013) parten de la definición de dos términos convivencia y convivencia escolar, el primero entendido como:

(...) proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él (p. 81).

Y de convivencia escolar como “un significado objetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que puede ser narrada según el acervo de significados de cada sujeto” (Fierro *et al.*, 2013, p. 81). Según Fierro *et al.* (2013), un concepto clave para el análisis de la convivencia escolar es el de vida cotidiana; esto debido a que es dónde se presentan “procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización” (Heller, 1991, citado en Fierro *et al.*, 2013, p. 85). Autores como Valencia, Cañón y Molina (2013) y Yurén, Araújo y García (2003) van a retomar la noción de vida cotidiana. Los autores consideran que las prácticas escolares y las políticas pueden tener resultados que coadyuban el aprendizaje o de fracaso escolar, así como prevenir o promover distintas maneras en que se puede presentar la violencia.

---

<sup>4</sup> Para leer más acerca del enfoque 1. Normativo-prescriptivo véase Fierro y Tapia (2013).

El hecho de conocer los dos enfoques que Fierro *et al.*, (2013) utilizaron para la revisión de su estado del conocimiento, permitió orientar la dirección de la presente investigación. En este caso el interés se inclinó por el enfoque analítico, debido a que la presente investigación pretende problematizar el tema del acoso. Es importante señalar que, de acuerdo a Fierro *et al.*, (2013) el aspecto más trabajado por los investigadores es el enfoque normativo prescriptivo. A partir de ello la intención de la investigación es aportar al enfoque analítico, pero en este caso aportar a la comprensión del fenómeno del acoso entre los estudiantes mismo que se desarrolla en el tercer capítulo de esta investigación.

### **Estudios de convivencia escolar y ciudadanía**

#### *Convivencia y ciudadanía en la educación básica*

Yurén *et al.*, (2003) en su ponencia *La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico*. Expusieron que la asignatura de Formación Cívica y Ética en secundarias va a tener diferentes significados en los sujetos. Los autores señalan que para el caso de los diseñadores de la asignatura la intención era formar a los estudiantes como ciudadanos; que los profesores desean formar a un sujeto ético que impacte en su vida cotidiana; y que a los estudiantes lo que les interesa es construir una moral que puedan aplicar en el presente y futuro, interrelacionándose de manera igualitaria y respetuosa. De acuerdo a los autores, los estudiantes manifiestan que la asignatura les permitió mejorar la relación con su familia, su condición de estudiante, la responsabilidad, reconocer sus derechos y obligaciones y tener mayor conocimiento y cuidado de sí. También encontraron que los estudiantes en zonas urbanas tienen menos interés en cuestiones referidas a la política, y los de la zona rural se desinteresan de los temas de sexualidad y medio ambiente. Se habla de que hay valores que se promueven por el currículum oculto y que de acuerdo a sus informantes (no se mencionan si los estudiantes o profesores) hay manifestaciones que van en contra de los valores de tolerancia, honestidad, equidad, respeto y solidaridad. Para el penúltimo valor mencionado anteriormente las manifestaciones contrarias son el acoso sexual y la burla y para el último va a ser la rivalidad.

Otro trabajo que refiere a la asignatura de Formación Cívica y Ética en educación secundaria fue el de Cerón y Pedroza (2009), *Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria*. Se interesó en observar qué valores, de los establecidos en la reforma al currículo de la asignatura hecha en el 2006, se estaban poniendo en práctica por parte de los docentes. Encontrando que no eran los valores establecidos los que se promovían, y que además no estaban generando en el individuo una moral autónoma. Otro elemento que revisan los autores es el artículo 3° de la Constitución Mexicana y consideran que allí se estipula la importancia del desarrollo afectivo y la moral del individuo; por tanto, afirman ellos, que es necesaria la formación en valores. Los valores que tomaron en cuenta de la reforma son “Libertad, Igualdad, Solidaridad, Responsabilidad, Justicia, Respeto a la Dignidad Humana, Respeto a la Diversidad, Respeto a la vida y Respeto a la Legalidad” (Cerón & Pedroza, 2009, p. 3.)

La ponencia de Chávez (2009) *¿Qué ofrecen los cursos y talleres de actualización a los maestros para enfrentar los desafíos de la formación ciudadana y la convivencia democrática?*, está interesado en las relaciones interpersonales para la formación ciudadana. La autora hizo una revisión documental de las estrategias de formación y capacitación docente, estas fueron cursos y talleres que sirvieron para que los docentes pudieran enfrentar los retos que implica formar a los estudiantes de educación básica en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Lo que encontró Chávez (2009) es que no se está generando un ambiente escolar afectivo y que es necesario que lo enseñado se vea reflejado en la cultura escolar. La autora considera que las relaciones laborales entre los profesores es el ejemplo que los estudiantes van a reproducir, que debe existir coherencia entre las conductas de los profesores con lo que se intenta enseñar. De otra manera se estaría promoviendo la simulación, pasividad y el individualismo.

### *Convivencia escolar y ciudadanía en Escuelas Normales<sup>5</sup>*

En el artículo de Kepowicz, *Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy*, se reportan los resultados de un “análisis

---

<sup>5</sup> En México las Escuelas Normales son de tipo superior que se dedican a formar a los estudiantes de nivel básico.

situacional de las experiencias vividas en las prácticas profesionales” (Kepowicz, 2005, p. 35). Esto fue analizado en egresados de una *Escuela Normal Oficial de Guanajuato*. En la cual se muestra que los recién egresados van a exponer que las prácticas educativas en la educación básica son excluyentes, corruptas, violentas y tradicionales. En el caso de las prácticas violentas se refirieron a las agresiones de los profesores a los alumnos, entre profesores y entre alumnos. Su análisis mostró que la mayoría de los egresados estarían dispuestos a enfrentar los problemas de manera diferente a la tradicional, por ejemplo: los docentes seden ante la exigencia de los padres de modificación de la calificación del estudiante, proponiendo alternativas. La autora considera que los egresados parecen muy radicales en su postura de solución de conflictos, y cierra con una duda ¿Si las acciones que llevarían a cabo los egresados para resolver los problemas son porque tienen un compromiso real o es solo un idealismo?

Las ponencias de García, Olvera y Rodríguez (2007) *¿Y tú qué sabes sobre la cultura ciudadana? Normalistas y sus actitudes ciudadanas*; y de Piña, Aguayo y Reyes (2009), *Los estudiantes normalistas: su perspectiva ciudadana*, tuvieron el objetivo de conocer la cultura y actitudes ciudadanas de 160 y 50 estudiantes normalistas respectivamente. Mediante el enfoque cuantitativo elaboraron sus instrumentos para medir la cultura y actitudes. Los autores reconocen que la sociedad avanza en la integración de sujetos que históricamente han sido marginados, con una mayor disposición de las mujeres para integrar a homosexuales e indígenas. El miedo, la intolerancia y el racismo son elementos que amenazan la integración. Los autores consideraron que se está avanzando en materia ciudadana, pero es necesario fortalecerla.

### *Convivencia y ciudadanía en Universidades*

Trabajos como los de Barba y Romo (2005) y Barba (2007) miden el desarrollo del juicio moral; y los factores que influyen para el desarrollo personal del mismo respectivamente. El desarrollo del juicio moral lo miden a través del *Defining Issues Test* (DIT) que van a colocar al sujeto dentro de 6 estadios de la estructura del desarrollo moral de Kohlberg (1992, en Barba & Romo, 2005) distribuidos en tres niveles: 1. Preconvencional, 2.

convencional y 3. postconvencional. En el primer nivel el sujeto sigue reglas de acuerdo a un interés personal, en el segundo el individuo ya se percibe como miembro de una sociedad y en el tercero ya cuenta con principios éticos autoescogidos. El nivel ideal sería que alcanzará el postconvencional, pero en el segundo nivel ya estaría cumpliendo con las competencias de lo que se espera de un ciudadano.

En el primer artículo los autores afirman que de ocho universidades sólo tres muestran que sus estudiantes de grados avanzados tienen un desarrollo moral superior al de los primeros grados, la mayoría de los estudiantes se concentra en el estadio cuatro del segundo nivel, seguido del tercero y posteriormente del quinto, en penúltimo lugar está el sexto que es el máximo dentro de la estructura del desarrollo moral. Los autores también encontraron que son los estudiantes de Derecho y Filosofía son los que se desarrollan moralmente sobre los de Mantenimiento industrial y Procesos de producción. En el segundo artículo el autor señala que no hay una relación entre edad, escolaridad y desarrollo del juicio moral. Que los factores que influyen son la interacción social principalmente con la familia y la misma experiencia de vida. Además, encontró que, aunque los individuos tuvieran las mismas experiencias los sujetos tendrán distinto desarrollo moral.

Martínez (2006) en su artículo *Formación para la Ciudadanía y Educación Superior* afirma que la enseñanza universitaria debe comprender cuestiones éticas y de formación para la ciudadanía. El objetivo de Martínez es reflexionar sobre la función de la universidad en la formación de los estudiantes. Menciona que dicha formación no debe limitarse a las capacidades técnicas aplicadas al campo laboral sino incluir cuestiones éticas. El autor va a proponer que la universidad además de formar deontológica, ciudadana, cívica y humanamente, debe generar profesionales con la capacidad de conformar una sociedad digna y culta.

Molina y Mejía (2006) en *Ciudadanía y universidad pública*, van a llevar a cabo una revisión sobre la relación entre ciudadanía y la educación en la universidad. En su artículo mencionan que la formación ciudadana es importante para construir un país más igualitario que pugna por el bien común donde se vea menos exclusión y haya mayor respeto a la diversidad. Tapia (2003, citado en Molina & Mejía, 2006) menciona que

trabajos como los de Duran y Smith van a sustentar que los estudiantes con mayor escolaridad van a ser más participativos y críticos ante cuestiones ciudadanas. También agregan que la noción de ciudadanía es además un ejercicio cotidiano (Sojo en Molina & Mejía, 2006). Concluyen con la sugerencia de que la universidad y principalmente la pública debe formar en ciudadanía de *alta intensidad*.

Un trabajo que trata el tema de ciudadanía, pero desde la violencia, es el estudio de Palomares (2008), *Educación para la ciudadanía y convivencia*, que tuvo como objetivo potenciar la tarea docente y utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas en padres, docentes y alumnos. Encontraron que el acoso escolar en los espacios universitarios españoles va en aumento. Afirma que el 2.5% de los estudiantes son acosados de manera continua y que un 6.2% lo padece de manera ocasional. También encontró que el 91% de los acosados tienen miedo de denunciar las actitudes acosadoras de sus compañeros. Menciona que las administraciones de las unidades educativas tienden a minimizar el problema y cuando detectan un acosador lo sancionan o tratan psicopatológicamente, centrándose en el acosador y olvidándose de la víctima. Factores como los videojuegos, la televisión, la procedencia marginal, las familias desestructuradas y la violencia doméstica influye de manera directa en el comportamiento violento del estudiante. Recomienda más intervención política y social en este tipo de asuntos, sugiriendo a los profesores reconocer las diferencias de sus alumnos positivas o negativas para garantizar a los estudiantes una educación de calidad sin discriminación.

En la ponencia *Explorando el terreno para una ciudadanía ética*, se consideró que un problema en los estudiantes, es la “falta de la ciudadanía en jóvenes mexicanos” (Sánchez, 2009, p. 1). Sánchez menciona que la ciudadanía “implica una conciencia responsable de participación (...), activa y críticamente en la sociedad” (Bárcena *et al.*, 1999 citado en Sánchez, 2001, p. 3). Entonces, se asume que la falta de ciudadanía refiere a la falta de conciencia de los ciudadanos para participar activa y críticamente. El autor utilizó una autoevaluación de los estudiantes de Universidad Pedagógica Nacional con un método cualitativo, la observación y la lectura del proceso. Sánchez determinó la pertinencia de la implementación del dispositivo Aprendizaje Cooperativo (AC) que aporta a la formación ciudadana y ética de los estudiantes, debido a que encuentran en los



estudiantes poco interés por conocer al otro, intolerancia y poca aceptación por escuchar comentarios sobre sí mismos.

Valdez y Romero (2011) elaboraron el ensayo de *Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui*, con la intención de conocer las ideas de los estudiantes sobre la diversidad cultural y cómo observan la convivencia intercultural. Mediante el enfoque cualitativo y la técnica de entrevista encontraron que los estudiantes van a concebir la diversidad como la concentración de varios grupos étnicos en un determinado territorio. Los autores mencionan que los estudiantes consideran que la convivencia intercultural es positiva y que influye directamente en su actuar como mejores ciudadanos, y que les permite conocer otro tipo de costumbres y tradiciones. Los autores también observaron que hay buena integración y participación (aunque poca) para con la comunidad.

En su artículo, *Las convivencias y las competencias ciudadanas en la universidad*, publicado en Colombia, Rendón (2012) va a reflexionar sobre las prácticas de convivencia de los sujetos que se interrelacionan en universidad. La autora va a hacer un recorrido de las distintas definiciones utilizadas principalmente para la convivencia y formación ciudadana. Rendón consideró más adecuada la concepción de convivencia de Ruiz (s/f, citado en Rendón, 2012, p. 59) que menciona a ésta como los “modos de vivir de las personas en diversas interacciones, encuentros, reconocimientos y con múltiples expresiones, dependiendo de los contextos y las relaciones que se establezcan” y para el caso de competencias ciudadanas no retoman una en específico. Concluye que las instituciones educativas se han centrado en la formación de competencias intelectuales sin considerar el factor humano de los sujetos. Rendón sugiere que las prácticas y técnicas pedagógicas que utilizan los docentes deben ser las promotoras del diálogo entre los actores de la universidad para fomentar una convivencia pacífica.

Valencia *et al.*, (2013) en su artículo, *Ciudadanía y civilidad en la universidad, un acercamiento de lectura a las voces de los estudiantes en la Universidad de La Salle, Colombia*, tuvieron como objetivo acercarse a los conceptos y ejercicios ciudadanos desde la postura de los estudiantes de la universidad de La Salle Colombia. Mediante el uso de las técnicas hermenéutica y etnometodológica con enfoque cualitativo, se indagó,

con un cuestionario abierto, en las conceptualizaciones y prácticas de los estudiantes relacionadas con la ciudadanía. Los autores señalan que los estudiantes van a relacionar la ciudadanía con términos como: “concepto, grupo, acción (pertener, hacer, participar), sentido, conjunto de personas, perfil humano, compromiso, conocimiento, capacidad, empoderamiento y núcleo de la nación” (Valencia *et al.*, 2013, p. 251). También los autores señalaron que los estudiantes van a considerar muchas de sus prácticas como ciudadanas y que muchas de sus actividades de la vida cotidiana son ciudadanas. Y además los autores encontraron que los estudiantes desconocen el concepto de civilidad.

Sartorello (2016), en su artículo *Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)*, se planteó como objetivo describir el tipo de relaciones existentes entre las diversas culturas en la UNICH. La metodología empleada fue la cualitativa con técnica de observación participante. En sus conclusiones menciona que la universidad a pesar de ser intercultural, caracterizada por estar conformada por diversas culturas y donde se espera relaciones respetuosas basadas en la igualdad, las culturas que allí se concentran van a reflejar la asimetría del contexto de la comunidad, donde se han visto históricamente dominadas las culturas rurales por las urbanas.

Jiménez (2016) en su estudio *Percepción: vivencia y convivencia en la residencia estudiantil, sede del caribe, Universidad de Costa Rica*, se interesó por las condiciones de la residencia de los estudiantes de la universidad. Cabe precisar que cuando la autora menciona “residentes” se refiere a los estudiantes que se hospedan en la universidad y no como lo utilizamos comúnmente en México para referirnos, por ejemplo, a estudiantes de medicina que realizan estancias en hospitales. Haciendo uso del enfoque mixto utilizó la encuesta, la observación no participante y grupos de discusión. Encontró que el Programa de Residencias Estudiantiles cubre medianamente las necesidades (psicológicas, sociales e institucionales), sus apoyos fuertes son los relacionados con la infraestructura y la salud física de los residentes. La autora menciona que las necesidades que hace falta cubrir son el desarrollo de habilidades (psicológicas), manejo del estrés y hace falta trabajar en la sana convivencia (sociales) y las malas condiciones

de los inmuebles (institucionales). La autora considera que las autoridades tienen actitudes pasivas frente a las necesidades de solución de conflictos interpersonales de los estudiantes y que generan procesos de exclusión que no favorecen su formación integral.

### **Estudios sobre acoso escolar**

#### *El acoso escolar como temática específica de estudio*

Gómez y Zurita (2013) afirman que la presencia de la violencia en los espacios de las instituciones se sigue negando y que, sin embargo, la existencia de este fenómeno no sólo está en los espacios escolares, sino que además se encuentra presente en ciertas tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que van a promover y reproducir maestros, alumnos y directivos. Los autores exponen que hay interés por tratar de resolver esta violencia, pero que es necesario debatir entre los investigadores los factores teóricos y los prácticos de cómo han enfrentado al fenómeno. Los trabajos de investigación revisados en su cuarto capítulo del estado del conocimiento de Gómez y Zurita (2013) afirman que el asunto de la violencia de profesores a alumnos y entre los mismos alumnos es un fenómeno de antaño pero que apenas se comienza a estudiar (Gómez, 2007a; Gómez, 2007b; Gómez, 2009c citado en Gómez & Zurita, 2013). Los autores agregan que los trabajos sobre violencia son pocos considerando que en el 2009 México fue considerado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como el primer país con problemas de violencia escolar.

Gómez y Zurita (2013) mencionan que en México los investigadores iniciaron a estudiar el tema de la violencia escolar en los años noventa del siglo XX. Haciendo una búsqueda del término de acoso escolar y *bullying* en el estado del conocimiento de 1992-2002 no se localizaron obras que utilizaran dichos términos y en la presente investigación se asume que aún no eran objetos de estudio en aquella época en México. Por su parte Carrillo *et al.*, (2013) afirman que no localizaron trabajos previos al 2005 que refirieran al tema del acoso escolar. Por lo que se considera que fue hasta el 2005 que el acoso escolar o el *bullying* se convierte en objeto de estudio en México; mientras que en otros países sus publicaciones se dieron a principios de los 70's del siglo XX.

En un contexto Latinoamericano y sin dar datos precisos Gómez y Zurita (2013), afirman que las investigaciones en países como Colombia, Uruguay y Chile van a manifestar que la violencia y su gravedad tuvieron un aumento (Abad, 2002 en Gómez & Zurita, 2013). Además, aseguran que es importante no generalizar los resultados de los estudios ya que no todos los estudios cuentan con un rigor metodológico, además de que dejan de lado otros aspectos que influyen para que se presente el acoso y que cuando se dan, no miden la magnitud del mismo. Los autores reconocen que hace falta indagar más es los niveles educativos como el preescolar y en la licenciatura.

Gómez y Zurita (2013) hablan de que en las escuelas públicas y privadas existe un “poderoso discurso institucional que contribuye a que ciertas acciones queden ocultas” (p.187), que van a dificultar la obtención de evidencias de los conflictos que se puedan dar al interior de la institución. Además, afirman que la Secretaría de Educación Pública (SEP) va a ocultar en su discurso institucional la violencia escolar con términos como: problemas de conducta y rebeldía, el motivo es porque podría ocasionar daños en la imagen de la escuela.

Cabe mencionar que Gómez y Zurita (2013) consideran que en la actualidad se le da un uso inadecuado el término *bullying* atribuyéndoselo a cualquier tipo de violencia entre alumnos y consideran que se debe delimitar el concepto. Los autores también cuestionan la forma de abordar el *bullying*, afirman que no es únicamente explicando la violencia que se da entre alumnos, o de un profesor a un alumno. Sino que además existen otros factores que se pueden estudiar como, por ejemplo, las condiciones que existían al interior de la institución y de los implicados para que el evento se concretara. Mencionan también que los hechos de violencia tienen que considerar aspectos cualitativos como el estado de ánimo, ya que a veces se le pregunta al estudiante mediante encuestas de prevalencia, si ha sido golpeado o molestado, sin considerar como se sintió ante dicha situación. Agregan los autores que un estudiante puede reaccionar al evento de diferente manera de acuerdo a factores como el estado de ánimo, “creencias, tradiciones, prácticas sociales y culturales” (Gómez & Zurita, 2013, p. 198) entre otros.

Los autores anteriormente citados mencionan que el docente a veces es quien juega el papel de acosador, pero también ven que si él contará con las herramientas de prevención, detección y denuncia del acoso para cuando se presente, sería una vía de intervención para disminuir los conflictos.

Gómez (2005, citado en Gómez & Zurita, 2013) detectó que los padres le daban poca importancia a las experiencias de violencia por la que sus hijos atravesaban, y que su poco interés radicaba en la propia experiencia de los padres cuando cursaron la escuela. Los padres consideraban que mientras ellos transitaron por la escuela la violencia era mucho más agresiva comparada con la de sus hijos y que los padres de los padres no cuestionaban dicha violencia. Se afirma que la violencia en la vida escolar es un problema que el estudiante puede experimentar desde los primeros años de la educación y que va a tener “un papel esencial en la construcción de la masculinidad y la femineidad de los alumnos”<sup>6</sup> (Mingo, 2010 citado en Gómez & Zurita, 2013, p. 185).

De acuerdo a los autores anteriormente citados se puede observar que el problema de la violencia no es exclusivo de las instituciones escolares. Sin pretender generalizar se expuso que tanto instituciones educativas como padres han sido quienes han ocultado y minimizado el problema. Los trabajos que a continuación se revisan, van a tratar de mostrar las distintas formas en que se ha estudiado las manifestaciones de la violencia, pero como ya se mencionó anteriormente, limitadas a las situaciones de acoso que puede experimentar un estudiante durante en su camino escolar.

### *Tipos de acoso*

En la revisión de publicaciones en artículos, capítulos, informes, proyectos y de tesis se ha encontrado que las manifestaciones de acoso en espacios educativos es un fenómeno que está presente. Se han revisado 27 obras que dan cuenta del fenómeno, de ellos 79.5% son en el tipo educativo superior, 9% de educación básica (primaria y secundaria) y 11.4% de obras que integran distintos tipos educativos. Del total, 29.5% son obras

---

<sup>6</sup> La presente investigación no pretende hacer un análisis de masculinidades ni femineidades.

extranjeras y el 70.5% son mexicanas. Y el enfoque más utilizado fue el cuantitativo 43.2%, le sigue el cualitativo con el 40.9%, el mixto con 9% y el resto no aplica.

Los trabajos seleccionados sobre el tema de acoso se clasificaron en cuatro categorías, la primera refiere al acoso entre estudiantes, la segunda es la de acoso por razón de sexo, la tercera es la que en la presente investigación denominamos como acoso en la red o ciber acoso y finalmente acoso docente. Los apartados refieren a estudios en los distintos tipos educativos. En algunos de los trabajos se tocan temas referentes a dos o más tipos de acoso, sin embargo, para fines descriptivos se tuvo que ubicar en alguno de los apartados. Al igual que en el apartado de convivencia y ciudadanía se retoman de las publicaciones, el objetivo, la metodología empleada y los resultados que se relacionan con el presente estudio.

- El acoso entre estudiantes

El acoso entre estudiantes es un tipo de acoso que se da en las instituciones escolares, y una ponencia que dio cuenta de ello es la de, *Consecuencias de la violencia en estudiantes de un curso de especialización médica*, de Herrera y Treviño (2007). Utilizaron el método cuantitativo y las técnicas de “diseño factorial, una investigación ex post facto, del tipo observacional, prospectivo, transversal, comparativo y analítico” (Herrera & Treviño, 2007, s/p) en el que participaron 40 alumnos. Encontraron que algunas de las consecuencias de la violencia expresadas en condiciones de un ambiente hostil, las exigencias académicas extraordinarias y el autoritarismo que sufren los estudiantes son: afectaciones en la salud, ansiedad, depresión, alteraciones del aprendizaje y consumo de drogas. Según los autores el desinterés de las autoridades académicas, desde los directivos hasta los profesores, genera un clima favorable para que se presenten situaciones de violencia.

En el artículo de Mingo (2010), *Ojos que no ven... Violencia escolar y género*, se presenta una revisión documental de diversas investigaciones que refieren a la violencia en las instituciones educativas desde el nivel básico hasta la educación superior. Su objetivo fue tener una visión mundial sobre la violencia en las escuelas en los distintos tipos educativos y su relación con el género. Encontró que tanto hombres como mujeres

son vulnerables a las situaciones de violencia, aunque reconoce que se da de manera diferenciada, y que los principales elementos que vulneran al individuo son el sexo, la raza y la orientación sexual.

Ramos y Vázquez (2011) presentaron una ponencia titulada, *Bullying en el nivel superior* cuyo objetivo fue identificar los tipos de violencia que, los estudiantes del Centro Universitario de los Altos (CUAltos) de la Universidad de Guadalajara (UdG), perciben que se manifiestan en la universidad. Los autores mencionan que hicieron un “estudio observacional cuanti-cualitativo”, en el que primero midieron la prevalencia de acoso e identificaron a las víctimas y posteriormente aplicaron entrevistas semiestructuradas a dichas víctimas. Los autores encontraron que casi el 20% de los encuestados afirma visualizar situaciones de violencia. De acuerdo a los autores, en los testimonios, los estudiantes reconocen la existencia en primer lugar del *bullying*, y acoso docente en segundo. Para sus conclusiones comparan sus resultados con un estudio de nivel medio superior (no mencionan la referencia) en el que se identificaron resultados inversos, es decir, más del 70% identificó manifestaciones de violencia. De esta manera los autores mencionan que coinciden con Fuch (2009, en Ramos & Vázquez, 2011) en que conforme avanzan los estudiantes por los tipos educativos el *bullying* desaparece.

El texto de Carretero (2011), *Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales*, en el texto mencionan que es un estudio cuantitativo con relación, entre sexo y sexismo y las conductas de acoso escolar entre iguales. El 93.1% de los encuestados eran menores de edad. Sus resultados muestran que los chicos intervienen en más situaciones de acoso tanto en su papel de agresores como de víctimas, por sus creencias sexistas. Esta investigación encuentra que la violencia psicológica es la predominante sin indicios de agresiones físicas.

Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) desarrollaron una investigación, *Por la ruta trazada: manifestaciones del bullying en bachillerato y superior en la Unidad Regional Centro-Norte de la UAS*, cuyo objetivo fue conocer las características del *bullying* en la educación media superior y superior, además de conocer la incidencia en la educación básica y compararla con los tipos educativos superiores. La metodología utilizada fue la cualitativa con un estudio fenomenológico. Encontraron que el *bullying* va a presentarse

en todos los tipos educativos, que este fenómeno va a ser un común denominador de las instituciones escolares, aunque sus características son particulares en cada tipo.

El estudio de *Acoso escolar en universidades* (Romero & Plata, 2015) con enfoque cualitativo hacen un análisis de contenido por categorías, entre ellas está la prevalencia del acoso, el tipo de agresión (psicológica, verbal y relacional), estatus del acosador (profesor o alumno), las particularidades del acoso y sus consecuencias. Esta investigación encontró que la violencia a diferencia de otros tipos educativos se oculta en el acoso psicológico a través de apodosos y burlas. Los autores lo comparan con el acoso laboral (*mobbing*) por promover la comunicación hostil orillando a la víctima a la desesperanza y vulnerabilidad sin tener la oportunidad de defenderse.

López (2016) en su investigación, *Características psicométricas de cuatro cuestionarios en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos*, se planteó como objetivo medir el clima escolar, familiar, acoso escolar y cibernético con la implementación del enfoque cuantitativo realizando un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. En el estudio se utilizaron escalas adaptadas de *Clima Escolar*, *Clima Familiar*, *de Victimización en la Escuela*, y *Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet*. La muestra se constituyó de 512 estudiantes universitarios. El autor concluye que algunos de los reactivos de los instrumentos utilizados no fueron los adecuados, ya que al aplicar sus análisis factoriales exploratorios y Alfa de Cronbach no tuvieron resultados significativos. La autora recomienda hacer estudios en diferentes contextos utilizando el enfoque cualitativo.

Trujillo y Romero-Acosta (2016) en su artículo *Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario*, tuvieron como objetivo detectar de manera temprana a las posibles víctimas o agresores. Los autores afirman que esto se puede lograr con el *Cuestionario de Conducta y experiencias sociales en clase* (CESC, Colell & Escudé, 2006ab; CESC, Colell & Escudé, 2006c en Trujillo & Romero-Acosta, 2016) que se basa en el enfoque cuantitativo, aplicado a 64 mujeres estudiantes. Encontraron que las estudiantes que se aíslan y se sienten rechazadas tienden a ser las posibles víctimas del fenómeno *bullying*, también hallaron que muchas de sus estudiantes víctimas también fueron agresoras.



Previo a la presente investigación en la maestría del ICE de la UAEM se realizaron cuatro investigaciones sobre la violencia escolar (Nambo, 2013; Rivero, 2013; Loza, 2016 y Calderón, 2016) y de ellas dos se revisaron en extenso para incluirlas como parte del presente capítulo. Loza (2016) con su tema *Estudio exploratorio sobre violencia escolar en una Universidad Pública*, hace una descripción del proceso de denuncia por el que pasa una víctima de violencia, también hace recopilación y descripción de once casos de violencia que se denunciaron en la máxima casa de estudios en Morelos y finalmente elabora un instrumento que le permitió afirmar (sin mencionar porcentajes) que en la Facultad de Ciencias Biológicas es la unidad académica con mayor índice de violencia, seguida de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, posteriormente le sigue la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería y finalmente el Instituto de Ciencias de la Educación.

Otra tesis que investiga sobre la violencia escolar, pero específicamente la que refiere al acoso entre estudiantes es la de Calderón (2016), denominada *Bullying en estudiantes de una Universidad Pública: Un estudio exploratorio*. La autora de dicha investigación utilizó un instrumento de corte cuantitativo para demostrar que en la Facultad de Administración e Informática prevalece el acoso entre los estudiantes. Calderón (2016) afirma que el género va a determinar el tipo de acoso que se manifiesta, es decir, si se aplica su instrumento en una población donde la mayoría son mujeres el tipo de acoso que se presenta es el psicológico, y en caso contrario, si la población es en su mayoría masculina las manifestaciones del acoso que se presentan son agresiones físicas.

- Acoso por razón de sexo

Villela y Arenas (2011) elaboran un estudio con enfoque mixto que denominan *Acoso sexual a estudiantes de enfermería durante la práctica clínica*. Su objetivo es el análisis de las experiencias del acoso sexual hacia las estudiantes de enfermería en el ámbito hospitalario. Las autoras encuentran que las estudiantes de los primeros semestres son las más vulnerables, y quienes más las acosan son los médicos, seguido de los camilleros, profesores y enfermeros. En este caso la universidad va a ser quien acredita

los estudios del practicante, pero quien lo evalúa es el personal del hospital. Por tanto, no queda claro quién es la autoridad a la que se tiene que acudir para que medie un problema de acoso ya que el estudiante se tiene que someter a la forma de organización del hospital.

La ponencia *Violencia en el alumnado de la Universidad Autónoma Chapingo según género* (Zamudio, Ayala & Andrade, 2011) tuvo como objetivo exponer los tipos de violencia a los que están expuestos los estudiantes de dicha universidad y la frecuencia con que son violentados según su género. Los autores mencionan que algunas de las instituciones prefieren ocultar las manifestaciones de violencia debido a que podrían dar una mala imagen de la institución. Mediante una encuesta aplicada a 88 hombres y 119 mujeres de la Universidad de Chapingo de diferentes departamentos se encontró que el 36% de los hombres y 28% de las mujeres alguna vez fue agredido dentro de la universidad. Sin embargo, después de haberles ayudado a identificar los tipos de violencia los porcentajes subieron a 84 y 83% respectivamente, lo cual según los autores indica una falta del reconocimiento de alguna manifestación de violencia. Los porcentajes en los distintos tipos de violencia fueron similares para ambos géneros. No obstante, cuando la violencia es de tipo sexual las mujeres reportan más violencia con un 30.2% comparada con la de los hombres con un 22.7%. Los autores concluyen que ambos géneros son vulnerables ante la violencia, aunque las mujeres van a ser violentadas en mayor medida por los hombres atribuyéndoselo a un poder real o simbólico.

El objetivo de Gebruers (2012) en su estudio *Acoso sexual en espacios educativos en Argentina. Una aproximación a su regulación y abordaje a partir de la revisión de decisiones judiciales*, fue dar evidencia de la presencia del acoso sexual y de lo débil de sus aspectos normativos e intervención efectivas. Es un estudio con enfoque cualitativo en el que manifestó que se necesitan imperiosamente mecanismos que regulen el acoso en ámbitos laborales y académicos.

Barreto (2017) en *Violencia de género y denuncia pública en la universidad*, se planteó como objetivo, crear nuevos mecanismos para el reconocimiento de la violencia de género. Utilizó el método cualitativo con un abordaje etnográfico mediante entrevistas abiertas y dirigidas, análisis de información y la observación participante. La autora

presentó cuatro testimonios de mujeres que sufrieron acoso una por parte de un docente y las restantes por su novio. En el caso de acoso docente, el profesor fue destituido de su cargo. En los tres casos restantes, el exnovio se convirtió en acosador, en dos de los casos, aunque el agresor (era el mismo con dos de sus exnovias) no tuvo un castigo debido a que no competía estrictamente a la universidad, sin embargo, las autoridades ofrecieron protección y reparación del daño; y en el último caso la estudiante recibió apoyo por parte de profesores y estudiantes y realizaron un performance el 6 de marzo de 2015 conmemorando el día internacional de la mujer y finalmente el acosador dejó de molestarla.

- *Acoso en la red o ciber acoso*

En la actualidad existe otro tipo de relaciones mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el internet y las redes sociales, en las se puede ver el *ciberbullying* y ciberacoso. Según Prieto *et al.*, (2015), el acoso escolar entre pares ya no sólo se presenta en las aulas, sino que además se da en los medios virtuales. Un estudio de este tipo centrado en educación básica y con un enfoque cualitativo, es el de García, Joffre, Martínez y Llanes (2011), denominado *Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar*. Los autores establecieron como objetivo distinguir entre las características del *bullying* tradicional y el *ciberbullying*. Fue un estudio documental en el que realizaron una búsqueda de información utilizando las bases de datos electrónicas desde enero de 2005 hasta noviembre de 2010. Las distinciones encontradas fueron que el *bullying* tradicional es cara a cara, en grupo, hay golpes, empujones, la agresión es verbal, hay exclusión, los sujetos son adscritos a la institución y es en horario escolar; y en el *ciberbullying* son sujetos anónimos, lo hacen de manera individual, sin límite de horario, y puede tener audiencia internacional.

Otro estudio es el de Oliveros *et al.*, (2012), *Ciberbullying- Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú*. Su objetivo fue conocer las características del *ciberbullying*, apoyándose en el enfoque cuantitativo encontraron que este tipo de acoso lo presentan el 21% (358) de los estudiantes de escuelas públicas y el 41.2% (352) de escuelas privadas. Entre las dos

escuelas tienen 27.7% (710) estudiantes que experimentan *ciberbullying*. Los autores consideran que hay mayor índice de acoso en las escuelas privadas debido a que sus estudiantes cuentan con mayores recursos para adquirir dispositivos con acceso a internet. En su investigación muestran los resultados de otras investigaciones referentes a la presencia del *ciberbullying*, encontrando que la práctica de este fenómeno va en aumento.

Otro estudio es el de Lucio (2012) *Conductas de acoso en Facebook en estudiantes de preparatoria y facultad; de la adicción a la trasmisión de emociones negativas en la red social*. Sus objetivos son: conocer las conductas de acoso e intimidación que se están presentando a través de Facebook, el uso compulsivo desmedido y su adicción a esta red social, y la inseguridad a la que se están exponiendo los usuarios de la red al publicar asuntos personales y sentimientos. Utilizando la metodología cuantitativa encontró resultados que demuestran que el acoso es un fenómeno que se está presentando en esa red, debido a que el 20.4% de su muestra declaró haber sido insultada, 9.2% ha recibido amenazas, el 17.8% han sido ridiculizados; al 16.2% les han escrito en sus muros palabras que los ofenden; y un 12.2% se ha sentido acosado a través de este medio. La sumatoria total de los porcentajes anteriores es de 75.8% sin embargo el autor no especifica si la sumatoria correspondería al 100% o si las víctimas experimentaron una o más de las situaciones anteriormente mencionadas.

Por último, en el estudio de Prieto *et al.*, (2015), *Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales*, encontraron mediante el enfoque cuantitativo que el acoso escolar se extiende a las redes sociales. Y aunque ellos esperaban que a mayor tipo educativo mejoren las capacidades para relacionarse con sus compañeros, esto no les resultó así, desmitificando la idea de que el acoso escolar sólo se presenta en los niveles precedentes a la universidad.

- Acoso Docente (de docentes a estudiantes)

El acoso docente (de docentes a estudiantes) se detecta que comienza a tener difusión en foros y congresos como tema de investigación en Canadá a partir de 2004 y en México

fue en el 2008 (Bojórquez, 2008; Sarran, 2008; Westhues, 2004 citados en Peña 2010). A continuación, se presentan obras que exponen el fenómeno del acoso docente.

Una de ellas es la de Peña (2010), *Una de las mil caras del maltrato psicológico: el acoso docente*. En ella la autora realiza un estudio de caso, su objetivo fue demostrar que el tipo de acoso docente también está presente en los posgrados de las universidades públicas. Otro de los propósitos de la investigación fue, eliminar la toxicidad interna que existe en la universidad. La autora encontró que las políticas públicas de las universidades y los sistemas de estímulos para los docentes de tiempo completo, han hecho que además de ser acosados por los profesores, también sean utilizados como rehenes para manipular y acosar a los docentes. Finalmente, los estudiantes también terminan siendo víctimas del acoso.

Dos años después Peña en colaboración con López (2012) publicaron el artículo, *Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos*. En este caso el objetivo fue mostrar algunas formas del acoso docente y maltrato psicológico que se dan en espacios universitarios. Utilizando el enfoque cualitativo los autores describieron la manera en que los estudiantes son sujetos de acoso por parte de sus profesores. En esta obra a diferencia de la anterior (Peña, 2010) el interés se centró en el tipo de acoso docente, aunque también se muestran manifestaciones de acoso laboral de tipo descendente (jefe-subordinado), acoso entre pares (entre profesores) y también utilizan una metodología cualitativa.

Otra investigación que da cuenta del acoso docente es la de Cerón (2011) *Estudiantes de segunda: violencia simbólica e identidad deteriorada a nivel superior*. Su objetivo fue mostrar una forma en que se ejerce la violencia simbólica en la universidad. Se aplicó un cuestionario con enfoque cuantitativo a dos grupos del 5to semestre de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; el primer grupo es de la generación que aprobó su examen en su primera oportunidad para ingresar a la universidad y el segundo grupo ingresó un semestre después (enero-junio) por haber aprobado su examen en su segunda oportunidad. El autor encontró que los profesores van a menospreciar al segundo grupo por ser considerado un grupo irregular. El autor añade que los profesores van a estigmatizar a los estudiantes del segundo grupo como perezosos, individualistas

y poco colaborativos. Al asignarles estas etiquetas anticipadas provocan en los profesores una actitud hostil hacia los estudiantes reflejado en regaños continuos. Esto ya lo había mencionado Keddie (Da Silva, 1999), el conocimiento previo de los profesores sobre los alumnos, principalmente de su proveniencia social, determinará cómo se va a relacionarse con ellos.

Los autores del artículo (Bastías *et al.*, 2011) *Bullying y acoso en la formación médica de postgrado* establecieron como objetivo conocer la percepción de acoso, hostigamiento y/o *bullying* que tienen los residentes de la Facultad de Medicina de una universidad chilena. La metodología utilizada fue la cuantitativa con un instrumento adaptado de Quine (2002 en Bastías *et al.*, 2011) que constó de 3 apartados: 1. señalar si ha sido víctima de alguna conducta de acoso, 2. tiempo en que fueron víctimas y por último 3. identificación del agresor (estudiante, profesor, institución, entre otros). Invitaron a participar a 172 residentes de los cuales sólo aceptaron 80 (46.5%). Los autores consideraron que el simple hecho de tener una experiencia de acoso no significa ser víctima de *bullying*, sino que además deben presentarse de manera frecuente; las conductas identificadas fueron críticas peyorativas referentes a su desempeño. También encontraron un 8.8% de prevalencia de acoso, considerándola baja comparada con la de estudios en el Reino Unido y Estados Unidos. Los autores agregaron que los agresores fueron los médicos no docentes y los médicos docentes.

La investigación de Ramirez, Rápalo, Escoto, y Gómez (2012) *Acoso que sufren los estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán por parte de los catedráticos*. En la investigación utilizaron la metodología cuantitativa y trataron de identificar la existencia de acoso por parte de catedráticos a estudiantes en lo que ellos denominan espacios pedagógicos. Encontraron la existencia de acoso docente (Intimidación verbal, humillación y desprecio en público) en un 24% (siendo los hombres más acosados por los profesores) y acoso sexual 4.9% (en este caso son las mujeres las más vulnerables).

También se revisó la obra de Salinas y Espinosa (2013), *Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la licenciatura de psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala: un estudio exploratorio*. En su estudio se

apoyaron de la metodología cuantitativa y se enfocó a determinar la recurrencia del acoso sexual de profesores a estudiantes (acoso sexual *quid pro quo*<sup>7</sup>) y la percepción de incomodidad que les genera. Encontraron que ambos géneros son vulnerables ya que el 66.3% de mujeres y el 72.3% de hombres de la muestra manifestaron haber padecido alguna experiencia de acoso. La conducta de acoso que más se presenta es la mirar su cuerpo insistentemente, pero a su vez es la menos incómoda. Todos los estudiantes de la muestra manifiestan que les provoca mayor incomodidad que les muestren pornografía. Los datos son un poco confusos debido a que los autores afirman que hay un 67.5% en promedio de estudiantes acosados, sin embargo, consideran que la prevalencia de acoso sexual de profesores a estudiantes es baja.

Otra obra revisada fue la de Vélez y Munguia (2013), *Análisis, prevención y atención del hostigamiento y el acoso escolar y sexual hacia las y los estudiantes: Caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)*. Este trabajo usó la metodología cuantitativa y se centraron en investigar la prevalencia de lo que los autores llaman hostigamiento y acoso sexual dentro de la Facultad de Ciencias Políticas de la UAEMex. En sus resultados reportan que un 38% de estudiantes fue hostigado y de ellos el 64% fueron mujeres y 36% hombres.

Cuenca (2013), en su investigación denominada, *El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación*, utilizó la metodología cualitativa. La autora intentó resumir los avances que se tienen sobre acoso sexual académico, uno de los trabajos que la autora revisó fue el de Bosch y Ferrer (2000, citado en Cuenca 2013) encontró que principalmente las mujeres son un sector vulnerable frente al profesorado. La autora expone entre sus conclusiones que, aunque es un tema poco estudiado en España dejó claro que se trabaja en ello y que los efectos en la salud que ocasiona el acoso sexual son más lascivos cuanto más jóvenes son.

Así mismo se revisó la obra de Hernández, Jiménez, y Guadarrama (2015), *La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones*

---

<sup>7</sup> Salinas y Espinosa (2013) denominan así al acoso sexual del que puede ser objeto un individuo por otro que tenga una jerarquía de la cual aprovecha para solicitar favores sexuales a cambio, por ejemplo, de un puesto o una calificación. Usualmente se da entre un profesor o administrativo y un estudiante.

*de educación superior*. Utilizaron la metodología cuantitativa y tuvo la finalidad de detectar la percepción y recurrencia del hostigamiento y acoso sexual hacia las mujeres. Se llevó a cabo un estudio en dos Instituciones de Educación Superior, el Instituto Politécnico Nacional y un Tecnológico Federal. Se encontró que para las estudiantes es muy difícil enfrentar la situación de acoso debido a que no existen los mecanismos para un adecuado proceso de denuncia. Las formas de acoso más recurrentes tienen que ver con invitaciones a salir de algún profesor, chistes con contenido sexual y miradas, comentarios y gestos obscenos.

Los espacios educativos son intrínsecamente lugares de formación en los diversos ámbitos, algunos se forman en valores y algunos otros los forman con antivalores, evidencia de ello fueron las obras anteriores, donde los profesores, administrativos y trabajadores en general que se pueden valer de su categoría dentro de la institución para violentar a los estudiantes.

### **Balance de la literatura**

En total se analizaron 44 obras en extenso, procurando que tuvieran por lo menos dos de las dimensiones de la temática a estudiar: convivencia escolar, ciudadanía, violencia escolar y educación superior, dichas obras fueron publicadas entre 2003 y 2017. Aunque todas las investigaciones consideran dos dimensiones, cabe señalar que en el capítulo se incluyeron trabajos dirigidos también a tipos previos al universitario por tres consideraciones; primera, estuvo dirigido a estudiantes universitarios o profesores que impartirán o imparten en educación básica, segunda, algunos estudios además de enfocarse al tipo universitario incluyeron tipos educativos precedentes, y tercera, porque nos permiten conocer cómo se ha estudiado el tema.



De las obras revisadas la mayoría 52.4% (23) corresponden a artículos de revistas indexadas, incluyendo cuatro que pertenecen al padrón de revistas del CONACYT, 9.1% (4) son de revistas de divulgación y un 2.3% (1) es de una revista de UNAM, el 25% (11) son memorias de Congresos Nacionales e Internacionales, 6.8% (3) son tesis y 4.5% (2) son capítulos de libros.

De los trabajos revisados el 79.5% (35) son obras enfocadas a la educación superior, 9% (4) al nivel básico y 11.4% (5) incluyen diferentes tipos educativos en los que se encuentra el tipo medio superior. El total de los artículos son obras en español, de ellas el 70.5% (31) son obras nacionales y el 29.5% (13) son obras extranjeras. El 43.2% (19) son estudios de tipo cuantitativo, el 40.9% (18) de los trabajos son estudios con enfoque cualitativo, el 9.1% (4) utilizan ambos enfoques y 6.8% (3) son reflexiones. Algunos trabajos tuvieron dos dimensiones y para fines descriptivos se ubicaron en alguna de las dimensiones, quedando de la siguiente manera; el 61.4% de los trabajos son de la dimensión de acoso y el resto de convivencia y ciudadanía. Se encontró que el acoso escolar es una subcategoría de la violencia escolar y la violencia es una subcategoría del comportamiento agresivo.

El 59.25% de las 27 investigaciones de acoso revisadas se interesaron en medir la prevalencia del acoso en las instituciones, los tipos de acoso medidos fueron el acoso sexual, acoso docente, acoso escolar, el acoso virtual, y violencia por razón de sexo. Con lo anterior se trata de dar respuesta a los tipos de acoso que pueden presentar los estudiantes universitarios. A continuación, damos algunos resultados del capítulo, hay que señalar que el balance de este capítulo está basado en los hallazgos, resultados y análisis de las obras, autores y especialistas de las cuarenta y cuatro obras.

Las investigaciones intentaron disminuir o evitar situaciones de acoso mediante la convivencia y la formación ciudadana. Otra forma de abordaje epistemológico fue la formación socioafectiva y ética de los docentes, aspecto que de acuerdo a los autores es fundamental para lograr una comunidad democrática en la escuela. Gómez y Zurita (2013) van a incluir al profesor como otra vía de apoyo. Sin embargo, en algunos casos se tiene primero que identificar que profesores son los que pueden ayudar y evitar el acoso y cuáles son los profesores que lo promueven o incluso son ellos mismos los

acosadores, para que los estudiantes puedan confiar en que ellos serán quienes los ayudaran en problemas relacionados al acoso.

Si los individuos alcanzaran el desarrollo moral por lo menos del segundo nivel, de la estructura propuesta por Kohlberg (1992, en Barba & Romo, 2005) donde se espera que al asumirse como miembro de una sociedad existe una convivencia sana, el gobierno no estaría elaborando políticas de prevención ni corrección de violencia en las instituciones educativas. Entonces, a partir de lo anterior deben replantearse las políticas públicas o hacer una autoevaluación para conocer si lo que propone el gobierno federal para la formación integral, está dando resultados; de manera tal que, los estudiantes al llegar a la educación superior logren alcanzar, por su edad y por su categoría de ciudadanos, por lo menos el segundo nivel (convencional) del que hace referencia los autores citados. Con lo anterior se presume se mejoraría la convivencia entre los estudiantes, formados en ciudadanía y por tanto desaparecerían manifestaciones de acoso entre los estudiantes.

Aunque son pocos, hubo autores que en base en sus investigaciones aseguran que hay una relación que, entre mayor tipo educativo menor acoso entre los estudiantes, sin embargo, la producción de investigaciones sobre la prevalencia del acoso demuestra lo contrario, incluso hubo autores que afirman que el acoso es un fenómeno común en las instituciones que de educación.

Por otro lado, algunos especialistas recomendaron no generalizar los resultados de la prevalencia del fenómeno de las investigaciones a otras instituciones, porque debido a la metodología sus resultados son acotados a las condiciones específicas de la población que se estudia. Si se parte de la premisa de que conforme avanza en los tipos educativos pueden ir disminuyendo las conductas de acoso, lo que muestran los estudios citados anteriormente es que no es así, sino que las expresiones del fenómeno van a manifestarse de distinta manera. Un ejemplo para no generalizar son los trabajos de Valdez y Romero (2011) y Sartorello (2016). En ellos los autores se interesan por la interculturalidad, en la primera tuvieron resultados positivos (integración) a diferencia la segunda investigación, dónde hubo dominio y división.

Un actor que está presente cuando se manifiestan las situaciones de acoso es el testigo, sin embargo, parecen no generar importancia ya que se da muy pocos datos sobre ellos, hay que recordar que cuando se lleva a cabo una denuncia son ellos quienes van a fundamentar las declaraciones tanto del acosado como las del acosador y sin embargo se expone poco sobre ellos.

El estudio del fenómeno en México se ha ido acotando cada vez más, e incluso se ha generado un capítulo de *Bullying, violencia entre pares en escuelas de México* en el estado del conocimiento del COMIE. Las obras que se citan del Estado del Conocimiento coordinado por Gómez y Zurita (2013), van a mostrar que la violencia puede estar presente durante la formación de los estudiantes en todos los tipos educativos, manifestándose de diferentes maneras y magnitudes, incluso extendiéndose mediante la tecnología a las redes sociales. En esas redes pueden estar los acosadores de la institución educativa y sujetos externos a la institución que hacen uso de la red, en estos últimos, los investigadores deberían tener cuidado con el uso del término *ciberbullying*, ya que recordemos que *bullying* refiere al problema en un entorno específicamente escolar. Entre los equivalentes que utilizaron los autores en sus obras para referirse al acoso escolar están *bullying*, *ciberbullying*, acoso escolar, acoso entre iguales y maltrato entre iguales.

Los sistemas no escolarizados o virtuales, de acuerdo con la propuesta de la presente investigación podrían ser consideradas *ciberbullying* siempre y cuando los acosadores o las víctimas sean adscritos a una misma institución escolar. Por ejemplo, cuando los estudiantes se inscriben a cursos a distancia y cuentan con un foro de discusión en el que se encuentran únicamente estudiantes adscritos.

Es así pues que se considera de gran importancia delimitar correctamente las características a las que nos referimos al utilizar los términos antes mencionados. Y un objetivo que se pretende lograr es elaborar un concepto de acoso entre estudiantes y delimitar las características a las que nos referimos al utilizar el término útil para la presente investigación, el cual se intentara lograr en el siguiente capítulo.

### Capítulo III. Referente conceptual. Constructo de acoso escolar

#### Marco conceptual

En el segundo capítulo se mostraron los diferentes tipos de acoso a los que pueden ser sujetos los estudiantes. Los autores reconocieron que las experiencias de acoso van transformándose y que no necesariamente tenemos que generalizar los resultados. Las investigaciones presentadas van a evidenciar la presencia del fenómeno, algunos autores afirman que a mayor tipo educativo las manifestaciones de acoso tienden a desaparecer, otros autores mencionan que las manifestaciones siguen existiendo en los tipos superiores solo que se expresan con características diferentes a las de los niveles previos y hubo autores quienes afirmaron que el fenómeno del acoso está presente en todas las instituciones escolares, cada una con características diferentes.

En este capítulo, apoyados de la técnica hermenéutica objetiva (Flick, 2007) se propone un análisis de los documentos en orden de aparición, con ello se pretende discutir el uso que se le ha dado al término de acoso escolar y sus distintos equivalentes que se han utilizado para referirse al fenómeno tales como acoso entre iguales y violencia entre iguales. Se refuta porque no debe utilizarse el sustantivo entre iguales para referirse al acoso que se manifiesta entre estudiantes y finalmente se propone un constructo del concepto de acoso entre estudiantes universitarios.

El *bullying* es un término anglosajón que se comienza a estudiar en los años setenta del siglo XX y la mayoría de los autores le atribuyen la definición al investigador sueco con formación en psicología Dan Olweus (citado en Carretero, 2011) aunque su publicación apareció posteriormente a la de su colega Heinemann. En 1972 la definición de un término aparentemente equivalente se presentó en un texto de Heinemann, abordándolo desde la sociología, con la denominación de *mobbing* quien lo define como "(...) la agresión que un grupo de alumnos [perpetra] contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades cotidianas" (citado en Ortega *et al.*, 2001, p. 100).

En México es común que los conductores de noticieros de televisión y radio nacionales, profesores, estudiantes y padres de familia y segmentos de la sociedad

utilicen indistintamente los términos *bullying* y acoso escolar. Sin embargo, cabe mencionar que Gómez y Zurita (2013) consideran que se le da un uso inadecuado al término *bullying* al atribuirlo a cualquier tipo de violencia entre alumnos. Esto puede deberse al desconocimiento de las definiciones que hasta ahora se han desarrollado.

En una traducción del texto de Olweus, *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones* (2014), se utilizan los términos de acoso escolar, *bullying*, acoso "entre iguales", maltrato "entre iguales" y abuso "entre iguales" como sinónimos. En dicho texto se señala que la definición que se le dio al término en 1973 fue: "Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes" (Olweus, 2014, p. 2). Y señala que las acciones negativas son las intenciones de ocasionar malestar, que se refleja con contacto físico, insultos y muecas provocando gradualmente la exclusión. En el texto se afirma que lo anterior se sobreentiende y que está contemplado en la definición de comportamiento agresivo. Olweus (2014) señala que para que se pueda calificar como *bullying* es necesario que tenga las siguientes características:

- Desequilibrio de poder o fuerza
- El escolar está expuesto a acciones negativas
- Dificultad de la víctima para defenderse

Además, menciona que el término abuso "entre iguales" lo incluye para distinguirlo de otros contextos como el de la violencia doméstica suponiendo que los estudiantes son jerárquicamente iguales. Tanto en la definición como en las características, el sujeto debe estar vulnerable y expuesto, aunque no se mencionan las condiciones de esta exposición. Se puede observar, por lo menos desde esta traducción, que desde los orígenes del concepto de *bullying* se utiliza erróneamente la noción "entre iguales".

Carretero afirma que en los estudios de Heinemann y Olweus (Carretero, 2011, p. 28) el acoso escolar "entre iguales" los autores lo definieron como: "Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno, o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada". Los autores españoles Palomero y Fernández (2001) van a retomar la misma definición que cita Carretero (2011), en ella no hablan de la exposición o vulnerabilidad a acciones

negativas, en lo que coinciden es que pueden ser uno o varios alumnos acechadores, que sea repetitiva y que exista desequilibrio de poder.

En México Romero y Plata recuperan de Ortega (2010, citado en Romero & Plata 2015, p. 267) la definición de acoso escolar “como el conjunto de comportamientos intencionales, hostiles y poco éticos que de manera frecuente y prolongada se dirigen hacia otra persona valiéndose de un poder real o ficticio con el fin de provocar daño”. Una de las definiciones que destaca de las investigaciones es la de Romero y Plata (2015) por que se aplica específicamente a la educación superior, en ella consideran que el acoso es una de las actitudes del ser humano que genera problemas interpersonales y que en ámbitos universitarios es posible que exista teniendo dificultad para detectarlo debido a la creencia de que los estudiantes son más maduros.

Los españoles Ortega *et al.*, (2001) analizaron trabajos, entre ellos los de Olweus (1989, 1993) y los de Smith y Sharp (1994) los cuales les permitieron profundizar en el fenómeno y afinar el concepto de *bullying*. Consideran la definición de Olweus (1999, citado en Ortega *et al.*, 2001, p. 100) como la más completa hasta principios del siglo XXI:

Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es *bullying* cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar *bullying* cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es *bullying* cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean.

Tomando en cuenta las características de esta última definición se considera inadecuado utilizarla para los términos: acoso “entre iguales” o maltrato “entre iguales”; debido a que es considerado acoso “entre iguales” solo cuando ambos tienen la misma fuerza. Es decir, si son iguales, el mismo término estaría manifestando igualdad de fuerzas o poder. Es aquí donde los términos en las traducciones hechas al concepto de *bullying* de las obras de Olweus, que usan como sinónimos acoso “entre iguales” y maltrato “entre iguales” confunde. Incluso, hay una aclaración en la obra de Olweus (1998) citada en Prieto *et al.*, (2015) en la que se afirma que se reconoce y adopta mejor el término maltrato entre sujetos escolares. A pesar de lo anterior hay autores que continúan utilizando “entre iguales”, como se aprecia en el modesto estado de la cuestión del capítulo II.

Según Ortega *et al.*, con el primer estudio sobre el maltrato “entre iguales” de Vieira, Fernández y Quevedo (1989, citado en Ortega *et al.*, 2001), se han dado a la tarea de conocer la existencia, naturaleza y prevalencia de dicho fenómeno en España. Viera colaboradores publicaron resultados en el año 2000 en el que encontraron porcentajes (no informan datos) de prevalencia y características similares a la de los trabajos realizados por Smith *et al.*, (1999, citado en Ortega *et al.*, 2001) en Europa.

Ortega *et al.*, (2001) realizaron una investigación para lograr identificar cuál es el término más conveniente que describa de manera completa las características del maltrato “entre iguales” y también identificar cuál es el término que los estudiantes utilizan para referirse al problema. Para poder llevar a cabo su investigación dicen los autores que tuvieron que dividirla en dos estudios. El primero para identificar las etiquetas del maltrato “entre iguales” que utilizan los niños de primaria y secundaria. Y el segundo estudio intentó identificar cuál de las etiquetas contenía implícitas la mejor descripción del maltrato “entre iguales”. Los resultados del primer estudio fue que utilizaban las etiquetas de “«egoísmo», «rechazo», «maltrato», «abuso» y «meterse con»” (Ortega *et al.*, 2001, p. 104) para denominar el maltrato “entre iguales”. Y los resultados del segundo estudio fueron que el término maltrato es lo que les va a permitir contemplar la mayor parte de las características del acoso entre ellas: las agresiones físicas, verbales y

sociales. A partir de esta investigación es cómo los autores van a utilizar el término maltrato “entre iguales” para su investigación por considerarlo como el más completo.

Palomero y Fernández (2001, p. 29) concluyen que la violencia escolar tiene sus orígenes dentro y fuera del entorno escolar, ejemplo de los que están dentro son la “estructura escolar y sus métodos pedagógicos, así como por todo un conjunto de factores políticos, económicos y sociales”. Y un ejemplo de los que están fuera son los “problemas personales, los trastornos de relación, la influencia del grupo de amigos o la familia” (Palomero & Fernández, 2001, p. 29).

Ahora bien, Olweus va a considerar la violencia como una subcategoría del comportamiento agresivo<sup>8</sup> (con sus características específicas) que se presenta en el acoso escolar, la define como “comportamiento agresivo donde el actor o autor utiliza su propio cuerpo o un objeto externo (incluso una arma [sic]) para infligir una lesión o un daño, relativamente grave, a otro individuo” (Olweus, 2014, p. 3). Es pues que con lo anterior se ubica al acoso escolar como una subcategoría de la violencia lo que provocó una revisión de manera general en uno de los volúmenes del Estado del Conocimiento, intitulado *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (Piña, Furlán & Sañudo, 2003), en el cual los autores dieron cuenta de la violencia en el sistema escolar. Los responsables del capítulo 2. *Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar*, fueron Elda Lucía González Cuevas y María Concepción Guerrero Dávila (2003). Las autoras van a citar a distintos autores para definir la violencia (Ornelas, 2002, Brito, 2000, Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001 y Ortega & Mora-Merchán, 1997). En el trabajo de González y Guerrero (2003) van a abrir el debate sobre el origen de la violencia en el que Ornelas, George Sorel, Maquiavelo, Marqués de Sade y Hobbes (2002, citados en González & Guerrero, 2003) la consideran como inherente, instintiva, propia y natural del comportamiento humano. Otra postura es la de Norbert Elías, él no considera que la violencia sea un comportamiento natural, sino que está cargada de todo un contexto sociohistórico, en el que se incluyen “dimensiones políticas, económicas, culturales, psicológicas, neurofisiológicas y orgánicas” (Brito; 2000, p. 10, citado en González &

---

<sup>8</sup> Bandura y Walker (1963, en Ortega & Mora-Merchán, 1997, p. 9) explican el comportamiento agresivo como: “el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario”.



Guerrero, 2003, p. 290). Se puede observar que Palomero y Fernández (2001) coincidieron con Norbert Elías en considerar que la violencia tiene influencia los factores políticos y económicos.

Y finalmente en tercer lugar están posturas como la de Estañol (2002, citado en González & Guerrero, 2003) en la que señalan la existencia de una combinación en el ser humano de la característica biológica y de factores que lo orillan a tener un comportamiento violento.

Después de conocidas algunas posturas respecto a la violencia, los autores González y Guerrero (2003) retomaron de Ortega y Mora-Merchán la siguiente definición de violencia:

(...) existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (Ortega & Mora-Merchán, 1997, p. 12, citado en González & Guerrero, 2003, p. 290).

Y a partir de lo citado anteriormente González y Guerrero (2003, p. 291) se introdujeron al concepto de violencia escolar definiéndola como “uso de la fuerza o la amenaza contra personas en el recinto escolar, principalmente contra los alumnos y en menor grado contra los profesores”. Prácticamente es la definición de violencia con una característica adicional “el contexto escolar” y los individuos ahora son alumnos o profesores. Debemos mencionar que estamos hablando de una obra publicada en 2003 y todavía no entraba en el debate de este campo en la investigación educativa el concepto de acoso escolar, como tal en esa publicación. Como ya se mencionó anteriormente esto no quiere decir que no se haya estado investigando, desarrollando o presentando avances de investigaciones en foros o congresos en aquella época.

Otro concepto que llega a integrarse al debate sobre el acoso es *la indisciplina* la cual se define como “un desacato al reglamento interior y las incivildades, como ataques

a las buenas maneras (por ejemplo, cerrar la puerta en las narices a un profesor o de otro alumno)” (Charlot, 2000, citado en González & Guerrero, 2003, p. 291). También indagaron en el fenómeno de la indiferencia hacia el que enseña. Los autores afirman que estas dos últimas nociones van a ser diferentes a lo que es el concepto de violencia y violencia escolar. La importancia de mencionar estos elementos radica en destacar las diferencias que existen entre ellas para no confundirlas. González Cuevas y Guerrero Dávila revisaron textos que abordaban el tema desde la sociología como el de Gómez Nashiki, (1996) y el de Corona (2002) y desde la filosofía, el texto de Palacios (2001). El primer texto *La violencia en la escuela primaria*, es una tesis de maestría en sociología política: en ella Gómez (1996 en González & Guerrero, 2003) va a describir las manifestaciones de violencia física y simbólica a las que recurren los profesores para tener control de sus alumnos en la primaria. Gómez encontró que los estudiantes van a desafiar al profesor mediante bromas, sin embargo, este desafío es sólo momentáneo ya que el profesor va a recuperar el control rápidamente.

Otro estudio en que se ejerce poder, pero de manera indirecta aparece en el texto *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos* (Corona, 2002, citado en González & Guerrero, 2003), en él se analiza el fenómeno del porrismo el cual se afirma que nació en México entre 1954 y 1961 cuando Nabor Carrillo Flores, por instrucciones del Secretario General de la UNAM Efrén del Pozo, promovió su aparición. A los porros también se les llamó grupos de animación deportiva ya que se conformaban por jóvenes corpulentos que eran parte principalmente de los equipos de fútbol americano y otros deportes. Su objetivo principal era reprimir a los estudiantes que tenían ideologías contrarias a las políticas de la institución.

También el texto *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales* (Palacios, 2001, citado en González & Guerrero, 2003) desarrolla la noción de porrismo, en la que los estudiantes porros van a ser considerados como integrantes de una banda que va a amenazar, maltratar y reprender a los estudiantes que representen una amenaza a las políticas de la institución. Estos textos que hacen referencia al “porrismo” tienen como condición, como se mencionó al inicio del párrafo, que el poder ejercido no es el del porro sino de la autoridad de la institución. A continuación, se revisan las

características del porrismo que coinciden con las del acoso escolar y aquellas que se distancian de él.

Encontramos que los estudiantes estarían llevando a cabo prácticas de lo que ahora es el acoso escolar. No obstante, en aquella época en las instituciones escolares no existían las condiciones que permitiera mostrar que este tipo de acciones estaban en contra de la integridad de los estudiantes y considerarlas acoso escolar. Las características que podrían ser equivalentes al acoso escolar son: primero, exposición de la víctima, ya que la institución podía estar enterada de la situación y hacer como que no nada; segundo, existía un grupo de estudiantes con mayor fuerza tanto física (por estudiantes entrenados para deportes) cómo simbólica ya que atrás de ellos había una autoridad que respaldaba sus acciones; tercero, los estudiantes con ideologías políticas diferentes eran vulnerados ya que eran reprimidos; y finalmente la cuarta característica, sería el hostigamiento reiterado, hasta que el estudiante desistiera de sus ideas.

Los rasgos del porrismo que no corresponderían a la noción actual de acoso entre estudiantes son: Primero, la universidad va a ser quien promueva el acoso. Segundo, hubo un desequilibrio de poder otorgado por los representantes de la institución al porro. Y tercero, la institución a través de sus representantes daría respaldo a los victimarios.

A continuación, el cuadro de doble entrada (núm. 2) muestra los términos y los autores que mencionan el comportamiento en los que uno o varios individuos someten o agreden a un integrante de un grupo y esta conducta puede ser catalogada como acoso, *bullying*, *mobbing* o maltrato -entre o no iguales-.

**Cuadro 2. Término utilizado por los autores**

	<i>Mobbing</i>	<i>Bullying</i>	Acoso escolar entre pares	Acoso entre iguales	Maltrato entre iguales	Abuso entre iguales	Maltrato entre sujetos escolares	Violencia entre pares	Violencia entre iguales	Violencia interpersonal entre iguales
Olweus (1973, en Carretero, 2011; Prieto, Carrillo y Lucio, 2015)		x		x			x			
Olweus (Traducen a Olweus, 2014)		x	x	x	x	x				
Gómez y Zurita (2013)		x								
Heinemman (1972, en Carretero, 2011)	x			x						
Ortega, del Rey y Mora-Merchán (2001)		x			x					x
Carretero (2011)				x						
Ortega (2010 en Romero & Plata, 2015)			x					x		
Smith y Sharp (1994 en Ortega <i>et al.</i> , 2001)		x								
Prieto, Carrillo y Lucio (2015)			x				x	x		
Peña y López (2012)	x									
Trujillo y Romero-Acosta (2016)									x	
Vieira, Fernández y Quevedo (1989, citado en Ortega <i>et al.</i> , 2001)					x					

**Fuente:** Elaboración propia con las obras analizadas

En el cuadro 2 se observa una gran variedad de equivalentes del término *bullying* que se han utilizado para estudiarlo. En términos porcentuales el 83.33% de los investigadores emplea los sustantivos “entre iguales” o “entre pares” para referirse al acoso entre estudiantes. También se puede ver que desde 1972 hasta el 2016 no hay un equivalente homogéneo que los investigadores utilicen sobre el tema. El uso de los diferentes términos utilizados por los autores en las traducciones hechas al concepto de *bullying* de las obras de Olweus, confunde. En un principio el sustantivo entre iguales fue utilizado para diferenciarlo de la violencia doméstica, Sin embargo, los avances en fenómeno del acoso han hecho que se hiciera una aclaración en la obra de Olweus (1998, citada en Prieto *et al.*, 2015) se afirma que se reconoce y adopta mejor el término maltrato entre sujetos escolares. A pesar de lo anterior hay autores que incluso muy recientemente en sus publicaciones de 2015 y 2016 continúan utilizando “entre iguales”. De la misma manera se considera inadecuado utilizar *ciberbullying* ya que las definiciones de Olweus se limitan al recinto escolar y en este tipo de acoso los victimarios pueden ser ajenos a la institución escolar.

### **Discusión**

Lo analizado anteriormente se relaciona con la violencia en los espacios escolares de los distintos tipos educativos, en ello se ve que el acoso se encuentra intrínsecamente ligado la desigualdad de fuerza o poder. Por lo tanto, para el fenómeno de acoso en el contexto escolar no se le debe denominar “entre iguales”; reconociendo que un estudiante que no se defiende de quien lo acosa está otorgando al acosador poder real o ficticio. Las definiciones citadas anteriormente muestran que utilizar “entre iguales” es una manera errónea de conceptualizar el acoso entre los estudiantes y aun así los autores siguen denominándolo acoso, maltrato o violencia interpersonal “entre iguales”. Se observa que hay autores que hacen un reconocimiento explícito de que para que haya manifestaciones de acoso debe de existir una persona que crea que el acosador tiene poder.

Cabe señalar que, aunque el porrismo en México muestra características de acoso entre los estudiantes de aquella época, se entiende que los conceptos no se

deben tratar de igual manera ya que en la actualidad las instituciones van a ser las protectoras de los estudiantes en México mientras tanto en aquella época fue la misma institución educativa la interesada en acosar a los estudiantes a través de otros estudiantes a los cuales les otorgó poder en algunos basándose en su supremacía física.

Los especialistas mexicanos no consideran a la indisciplina como una característica del acoso escolar, en este texto nos cuestionamos si eso es así; debido a ésta es una muestra de poder real o ficticio de una persona o un grupo. Por lo tanto, si hay estudiantes ejercen poder sobre el profesor se estaría convirtiendo en un grupo acosador, y esto rompen con el paradigma tradicional de que el profesor *per se* es la autoridad. Y en última instancia no es el tema que se desarrolla en esta investigación.

Y finalmente se plantea la propuesta de constructo “acoso entre estudiantes universitarios”, basado en la información documental revisada y aportando que no debe emplearse el sustantivo entre iguales o entre pares, ni debe ser acotada a un tiempo:

Agresión física, psicología, sexual o social que un estudiante o varios estudiantes perpetran a uno o varios estudiantes inscritos a la universidad, donde prevalece principalmente el desequilibrio de fuerza real o simbólica y la(s) víctima(s) es(son) incapaz(ces) de defenderse. Las agresiones físicas se manifiestan a través de golpes y empujones. Las agresiones psicológicas pueden ser burlas, crear rumores falsos, poner sobrenombres hirientes. Las agresiones sexuales incluyen roces y tocamientos sin consentimiento. Y las agresiones sociales incluyen discriminación y exclusión. Tales agresiones no necesitan estar acotadas un periodo de tiempo.

La propuesta del constructo es formulada a partir de la idea de una violencia personal directa, aquella que es perceptible (Galtung, 1969) y por

tanto denunciables, con esto partimos para desentrañar los implícitos de los de los documentos que a continuación se analizan.

#### **Capítulo IV. “*Implícitos*” en las Políticas sobre los Espacios de Convivencia en la universidad para la Formación Ciudadana**

En este capítulo se pretende dar cumplimiento al tercer objetivo de la presente investigación el cual es “Conocer las políticas en la universidad pública relacionadas con la convivencia, formación ciudadana y el acoso entre estudiantes”. Para lograrlo, se presentan las propuestas de acción que ha implementado el Estado en relación a los espacios de convivencia en la educación para la formación ciudadana que tuvieran como resultado condiciones en los que preferentemente no se presente el acoso. Lo anterior ya que se reconoce que un aporte sustantivo y probablemente urgente al tema de la violencia escolar es el “Análisis de las iniciativas de reforma o de creación de ley y otros marcos normativos respecto a la violencia escolar, la convivencia o la seguridad escolar” (Gómez & Zurita, 2013, p. 205). Por tanto, el presente análisis pretende ser un aporte a tan amplio tema, contribuyendo a mostrar los avances, estrategias y acciones a implementar específicamente en cuanto a los espacios de convivencia en las Instituciones de Educación Superior (IES). El análisis es de naturaleza implícita, recordemos que esto significa darles una interpretación a los textos, basado en el contexto inmediato del lector (Fernández *et al.*, 2011).

El análisis de implícitos de los documentos se presenta en dos apartados, el primero incluye documentos federales y en el segundo documentos de una universidad pública estatal. Se llevó a cabo un minucioso análisis para identificar en los documentos aspectos que se relacionan con los espacios físicos que podrían promover la convivencia para la formación ciudadana. Una vez que se seleccionaron los objetivos, estrategias o líneas de acción que se relacionan con los espacios en la universidad para la convivencia se dio paso a someterlos al análisis de implícitos.

La ventaja de utilizar el análisis de implícitos radica en el hecho que las interpretaciones pueden provenir de diversos ámbitos, en este caso emana del ámbito educativo. Igualmente hubo una desventaja que se le atribuye al orden de publicación de los documentos ya que el MU (UAEM, 2010) y el PIDE (UAEM, 2012) se publicaron antes que los documentos federales.



Este capítulo se compone de tres secciones, en la primera sección, *Apuestas del gobierno federal para la formación ciudadana*, se intentó plantear lo que propone la LGE (DOF, 2017b) y enseguida citar los objetivos, estrategias y/o líneas de acción que proponen el PSE (SEP, 2013) y el Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (DOF, 2016b) (ver cuadro 3). En la segunda sección se analizó el MU (UAEM, 2010) y el PIDE (UAEM, 2012) que se analizaron de manera independiente. La intención es tener una visión de las normas que pretender guiar el camino de la formación en el tipo universitario y de cómo la universidad está recuperando las políticas nacionales. En la tercera sección se presenta el balance de los documentos.

Antes de mostrar el análisis realizado a los documentos es necesario mencionar que hay algunos autores que consideran que uno de los elementos que abonan a la formación de los estudiantes son los espacios físicos (García del Dujo & Muñoz, 2004 citado en García, 2016). Algunos otros consideran que también hay espacios fuera del contexto escolar que promueven la formación, entre ellos la persona humana en sí misma y los espacios urbanos (Muñoz, 2005), en este último caso, dado que son de acceso abierto al público, la formación no se limita sólo a los estudiantes sino a la sociedad en general. Un aporte de Muñoz (2005) que interesa a la presente investigación es la exploración que le dio al significado sociocultural de los espacios, en el cual menciona que hay algunos que inhiben, otros que socializan y otros que aíslan. En esta investigación la idea anterior es muy importante porque nos permite pensar e indagar en las políticas y documentos cuáles espacios de la universidad podrían estar inhibiendo o promoviendo situaciones de acoso o aquellos que estarían socializando incluyendo o excluyendo a los estudiantes.

**Cuadro 3.** Objetivos, diagnóstico, estrategias y acciones de los Documentos Federales que refieren a los espacios de convivencia.

	Ley General de Educación (DOF, 2017)	Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013)	Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (DOF, 2016b)		Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
<b>Reglamento</b>	Artículo 1° Regulación a la ES	Sujeto al artículo 23° de la Ley de Planeación, que establece cumplir con el PND (DOF, 2013), este último establece una “un México con Educación de Calidad”.			
<b>Objetivo</b>			Apoyar y fomentar que las Instituciones de Educación Públicas implementen y cuenten con planes y programas educativos de calidad		
<b>Objetivos particulares</b>			1. Otorgar apoyos económicos a las Instituciones de Educación Superior para mejora de los servicios	2. Apoyar con recurso las IES para proyectos que impacten en la calidad de los programas educativos	
<b>Diagnóstico</b>		Instituciones con deficiencias en infraestructura			

<b>Estrategias</b>		2.7 Ampliar y mejorar de infraestructura en todos los tipos educativos	3. Mejora y el aseguramiento de una educación superior de calidad y con responsabilidad social	8. Fomentar una política transversal de igualdad de género de la comunidad educativa	9. Internacionalización de la educación superior, la innovación, la formación integral y en valores	
<b>Acciones</b>	Responsabiliza a la SEP de otorgar recursos para el cumplimiento de las acciones. Preservar y difundir patrimonio e infraestructura, oferta cultural en las instituciones e involucrar a la comunidad educativa			No menciona las características de los espacios para fomentar la convivencia para la ciudadanía Lleva a cabo el Programa Institucional de Tutorías (PIT) (ANUIES, 2000), interesan por la formación integral de los estudiantes.		

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los documentos revisados

Remess y Winfield (2008) consideran que los espacios inadecuados e insuficientes limitan la formación humana y el desarrollo del sujeto. También mencionan que los espacios sanos, seguros y que facilitan la adquisición de conocimientos que abonan a la formación de ciudadanos con un sentido crítico capaces de participar activamente en su comunidad, además de propiciar la convivencia facilitando las relaciones entre los individuos. Lo cual significa que los espacios inseguros en las universidades podrían estar obstaculizando la formación de relaciones entre los estudiantes o que los espacios en los que se manifiestan situaciones de violencia entre los estudiantes podrían limitar su formación.

El hecho de que los estudiantes pudieran tener acceso a los espacios deportivos, exposiciones de arte, auditorios, entre otros, si es que existieran, no significa que por sí mismos generen ciudadanos críticos, sino que estos espacios son una pieza del rompecabezas de la formación de los estudiantes. Freire (citado por Da Silva, 1999) refiere que en el campo curricular se debe incluir la cultura popular y erudita, que incluye las artes visuales, la literatura y el teatro, de esa manera se eliminan las fronteras entre las culturas.

Muñoz (2005) menciona que entre mayor sea el espacio para la formación mayores son las posibilidades de desarrollar a los estudiantes. En este mismo sentido Gabatel (2008) considera que según las condiciones en que se encuentren los espacios escolares, estos podrán mejorar o empeorar el rendimiento, incluso de los mejores profesores, agrega que para que se pueda potencializar la convivencia deben existir espacios que tomen en cuenta la salud, mejoren la comunicación, trabajo formativo y que consideren la dimensión lúdica del ser humano. Ambos autores refieren que debe haber condiciones agradables para que sean efectivos, pero también hay que considerar dichos espacios sean suficientes y sean accesibles para los estudiantes, ya que podría presentarse situaciones en que dichos espacios estén en buenas condiciones, pero reservados por ejemplo para chicos talentosos o atletas de alto rendimiento.

Según García (2016) en los documentos normativos del gobierno mexicano se utilizan los términos *construcciones escolares*, *infraestructura escolar* e *infraestructura*

*educativa* para referirse a los espacios físicos de la educación. Conocer cómo denominan los documentos y las autoridades a los espacios físicos educativos permitirá encontrar los implícitos en los documentos que se revisan a continuación.

### **Apuestas del Gobierno Federal sobre los Espacios de Convivencia Escolar para la Formación Ciudadana**

*LGE, PSE 2013-2018 y Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017*

A continuación, se presentan las propuestas que el gobierno federal mexicano ha emitido en los últimos seis años que corresponden al sexenio 2012 a 2018, a través de documentos emitidos por el gobierno federal, que son LGE (DOF, 2017b), el PSE 2013-2018 (SEP, 2013) y las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (DOF, 2016b).

La LGE (DOF, 2017b) es un documento de orden federal que regula la educación que imparte el Estado. En su Artículo 1º hace un reconocimiento de regulación, independiente a la educación superior. Lo anterior se entiende que hay libertad de la educación superior en el tratamiento de asuntos particulares entre ellos la formación de los estudiantes e independencia para establecer planes y programas de estudio. Se interpreta que van a existir normas diferenciadas en los tipos educativos que le anteceden al superior. Lo cual da la posibilidad de establecer en los planes de estudio la propuesta de Freire (citado por Da Silva, 1999), las culturas popular y erudita, lo que implícitamente debería provocar el reconocimiento de que hay estudiantes con culturas diferentes y promover la tolerancia. Ya que es posible que por ejemplo haya estudiantes con gustos por la música de géneros populares y que puedan ser hostigados o menospreciados por su inclinación musical.

El PSE (SEP, 2013) es un documento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que está sujeto al artículo 23º de la Ley de Planeación. Esta última ley determina que se debe cumplir con las previsiones que se establecen en el Plan Nacional de Desarrollo vigente, y especificarán los objetivos, prioridades y políticas que regirán el

desempeño de las actividades del sector administrativo de que se trate” (DOF, 2016a, p. 8). En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se establece el cumplimiento de la meta de “un México con Educación de Calidad” que es una de las cinco metas nacionales (DOF, 2013). El implícito es que, existe una meta nacional en el que comprometen a la Educación Superior para su cumplimiento, en el que deberían garantizando que los estudiantes que se encuentren inscritos a alguna institución superior tengan acceso a planes de estudio e instalaciones como los que recomiendan Remess y Winfield (2008), es decir que sean, sanos, seguros, que faciliten el aprendizaje.

Por otra parte, el PSE 2013-2018 reconoce la existencia de instituciones con deficiencias en infraestructura, mobiliario, equipo, materiales educativos y asistencia técnica, estas deficiencias limitan el aprendizaje y desvían la atención del profesor de atender a los estudiantes por ingeniarse la manera en suplir las deficiencias. Hay que mencionar no puntualizan la falta de espacios para la convivencia como aquellos que serían para la recreación o el deporte, sin embargo, estos podrían estar considerados en la infraestructura ya que es así como los documentos se refieren a los espacios físicos en general (García, 2016). Un aspecto positivo inmediato es el reconocimiento de las deficiencias.

El PSE plantea que por lo menos la mayoría de la población debería tener la posibilidad de contar con espacios adecuados para la práctica de actividades físicas y deportivas y, que además se cuente con el personal que los oriente en sus actividades, esto incluye a las IES. Lo cual se interpreta que el 37.3% de los jóvenes entre 18 y 22 años que están en edad de asistir a este tipo educativo (DOF, 2013) tendrían que contar con dichos espacios. Sin embargo, no hay evidencia de que eso ocurra.

En atención a deficiente infraestructura El PSE va a responsabilizar a la SEP de otorgar los recursos que ella considere para el cumplimiento de las acciones establecidas en dicho programa (SEP, 2013). En la estrategia 2.7, el PSE hace referencia a ampliar y mejorar de infraestructura en el tipo básico, medio superior y superior mencionando en una de sus acciones:

(...) la preservación y difusión del patrimonio y la infraestructura. Se propiciará un mayor acercamiento de la oferta cultural a las instituciones educativas, principalmente con dotaciones de contenidos culturales, a fin de involucrar a estudiantes, docentes y comunidad educativa en general (SEP, 2013, p. 63).

Parece que la intención de ofrecer dicho acercamiento de la cultura para las IES es para que estudiantes y trabajadores tengan un espacio para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Se asumió que contar con una oferta diversa de manifestaciones de la cultura, los integrantes de la comunidad universitaria generen relaciones interpersonales que les van a permitir conocer otras preferencias, las actividades, orientaciones sexuales, etc., dónde algunas comunidades pueden tener ciertos usos y costumbres diferentes que no son ni buenas ni malas, solamente son diversas.

Para poder comparar o revisar qué objetivos, estrategias y acciones específicas dirigidas a la educación superior, se indagó en agosto de 2017<sup>9</sup> en la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y en la Dirección General de Educación Superior (DGESU). De los documentos que pudieron ser aparentemente de interés para esta investigación en proceso fueron el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa Tipo Superior* (SES, 2016a) y *Programa presupuestal expansión de Educación Media Superior y Superior 2016* (SES, 2016b), sin embargo, en ellos solo se desglosan las cantidades asignadas a algunas universidades, sin decir a que rubro en específico son destinados los recursos.

Para el caso de la DGESU se localizaron las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (DOF, 2016b). Su objetivo general en todos los tipos educativos es “Apoyar y fomentar que las Instituciones de Educación Básica Públicas implementen y de Superior Públicas cuenten con planes y programas educativos de calidad, a fin de que contribuyan al desarrollo de México” (DOF, 2016b, p. 11). Implícitamente el Programa asume la

---

<sup>9</sup> Al ingresar en 2018 en las páginas de la SES y la DGESU la información había cambiado debido a que es un año de elecciones en México.

responsabilidad de otorgar el recurso a las IES y al mismo tiempo evaluar que sus planes y programas sean de calidad.

Lo anterior se comprueba ya que establecen dos objetivos particulares de la DGESE el primero es “Otorgar apoyos económicos a las Instituciones de Educación Superior para que a partir de ejercicios de planeación estratégica participativa implementen proyectos académicos para la mejora de la gestión (servicios)” (DOF, 2016b, p. 11) y el segundo es “(...) que impacten en la calidad de sus programas educativos” (DOF, 2016b, p. 12). Las estrategias de estos objetivos que pueden referir a los espacios de convivencia para la formación ciudadana fueron “3. Fortalecer la vinculación de las IES con el entorno social y productivo” (DOF, 2016b, p. 12). Implícitamente significa que los espacios van más allá de los que ofrece la universidad incluyendo sectores sociales y productivos.

Otra estrategia del objetivo particular de las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa en la educación superior es la “8. Fomentar una política transversal de igualdad de género entre el personal administrativo, profesoras/es y estudiantes, así como en los procesos educativos” (DOF, 2016b, p. 12). En este caso se relacionaría con lo que García *et al.*, (2009) y Ortega (2007, en Fierro & Tapia, 2013) mencionan sobre formar relaciones horizontales y una convivencia sin distinción en cuanto a género. Este objetivo implícitamente está dando indicios de que en la actualidad no hay igualdad de género con desventaja sobre de las mujeres.

Para el caso del segundo objetivo particular (apoyos con impacto de calidad en los planes de estudio) las estrategias que pudieran tener relación con el tema de interés para el presente análisis fueron:

3. Promover y contribuir a la mejora y al aseguramiento de una educación superior de calidad que forme personal técnico superior, profesionistas, especialistas y profesoras/es-investigadoras/es que contribuyan a la sociedad del conocimiento al aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales,



académicamente pertinentes y relevantes en las distintas áreas y disciplinas, con responsabilidad social (DOF, 2016b, p. 12).

La estrategia citada se consideró porque se hace referencia a la formación de calidad. Sin embargo, al utilizar el término calidad se interpreta que los estudiantes tendrán una formación estandarizada y que como se muestra *supra* en los trabajos de Barba (2007) los individuos se forman de manera diferente incluso cuando tienen las mismas experiencias de vida. Y se forman de manera diferenciada porque cada uno tiene condiciones diferentes, habrá alumnos a quienes relacionarse con sus compañeros no les generen mayor conflicto y habrá quienes por ejemplo tengan problemas de integración y eso se puede presentar incluso en la misma clase.

También se incluye la estrategia “9. Impulsar y fortalecer la internacionalización de la educación superior, la innovación educativa, la formación integral y en valores de las y los estudiantes” (DOF, 2016b, p. 12), porque se considera la formación integral en donde se asume la formación para una convivencia democrática. Implícitamente al considerar la formación integral están considerando estos espacios deportivos y culturales que complementan la formación que se verá reflejada en una sociedad democrática. Por lo tanto, en una sociedad de este tipo se entiende que los estudiantes estarán, por ejemplo, abiertos al diálogo, consenso y la participación.

Desentrañar los implícitos que refieran a los espacios de convivencia en los documentos anteriores requirió de tener constantemente presente que situaciones de acoso pueden presentarse en los espacios. A continuación, se va a exponer cómo las instituciones podrían estar recuperando o cumpliendo algunos de los objetivos planteados por dichos documentos.

Una instancia que no es parte de la estructura gubernamental es la ANUIES y en su postura considera que las instituciones afiliadas a ella, tiene dentro de sus intereses ampliar la cobertura, considerando como una de sus funciones formar en ciudadanía. Para ello, considera que uno de los factores que se requiere son espacios de convivencia. En el documento “Inclusión con responsabilidad social” (ANUIES, 2009) se hizo un diagnóstico sobre las problemáticas en la universidad y

posteriormente se establecen sus estrategias y finalmente plantea sus acciones prioritarias. En sus acciones prioritarias, no menciona las características de los espacios para fomentar la convivencia para la ciudadanía; pero sí lleva a cabo programas que pudieran referirse a fortalecer acciones de acompañamiento para las y los estudiantes que garanticen su permanencia, egreso, graduación y titulación con perspectiva de género; uno de ellos puede ser específicamente al Programa Institucional de Tutorías (PIT) (ANUIES, 2000), que, aunque se enfocan en disminuir la deserción y el rezago educativo, también se interesan por la formación integral de los estudiantes.

### **Apuestas de la Universidad sobre los Espacios de Convivencia Escolar para la Formación Ciudadana**

#### *Modelo Universitario*

La UAEM es un ejemplo de una universidad pública en la que se interesó la presente investigación. Fue así que se decidió revisar el MU de dicha universidad para conocer y describir la importancia que les da la universidad a los espacios para la convivencia y formación para la ciudadanía.

El Modelo Universitario es un documento elaborado por la UAEM originado por el reconocimiento de la función de la universidad pública en la sociedad. La cual radica en “el fortalecimiento y transformación de la sociedad, a través de la ciencia, la educación y la cultura” (UAEM, 2010, p. 1). Implícitamente se encuentran que la difusión de la ciencia y educación requiere de espacios áulicos, para investigación, bibliotecas, teatros, auditorios, laboratorios, entre otros.

El MU (UAEM, 2010) menciona que fue necesario un diagnóstico de las condiciones propias de la UAEM elaborado por la Comisión del Modelo Universitario integrada por especialistas de las distintas áreas del conocimiento entre los que destacan docentes, investigadores, administrativos y directivos. El resultado de dicho diagnóstico es la tendencia de despreocupación del gobierno para formar estudiantes en este tipo educativo, siendo un común denominador de las universidades públicas

nacionales y extranjeras. Lo que significa implícitamente que para la universidad el gobierno plantea metas por ejemplo de cobertura, pero no dispone recursos para ello. Recordemos, que por lo menos en el discurso, el gobierno federal si establece en el objetivo general del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (DOF, 2016b), que apoyará y fomentará en las IES su desarrollo, por ejemplo, ampliando la cobertura.

La UAEM menciona que el Modelo Universitario es el “(...) conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos frente al entorno y orientan su quehacer académico” (UAEM, 2010, p. 7). El MU se basa en la misión, visión, Ley orgánica, el Estatuto universitario y el PIDE<sup>10</sup>, de la UAEM para enunciar las actividades mediante las cuales cumplirá sus objetivos (UAEM, 2010).

Los especialistas que elaboraron el MU recuperaron las recomendaciones que emitió la UNESCO (2009 citado en UAEM, 2010) en la “Conferencia Mundial de 2009” que refieren las funciones sustantivas de la educación superior que son: la enseñanza e investigación y vinculación. Por su parte el MU (UAEM, 2010) menciona que las funciones sustantivas de la educación superior son: docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios con la sociedad de manera interdisciplinaria. El MU define la interdisciplina como el “conjunto de disciplinas que, para abordar un mismo tema, son capaces de intercambiar metodologías o delimitaciones conceptuales entre ellas. (...) La combinación, sin embargo, no cancela la presencia de cada una de las diferentes perspectivas” (UAEM, 2010, p. 120). Implícitamente considera la interdisciplina en todos los aspectos que rodean la formación de los estudiantes es así que aplica para los espacios deportivos y culturales, de esta manera podrían promover las relaciones interpersonales y el reconocimiento de culturas diversas.

De acuerdo con la UAEM un beneficio que ofrece el MU, entre otros, y que interesa a la presente investigación es que “establece para todos (...) [los] alumnos,

---

<sup>10</sup> El PIDE que pretende integrar es el de 2007-2013 y el que se analiza en el tercer apartado es el de 2012-2018.

una formación mucho más integral que la actual<sup>11</sup>, [proporcionándoles] elementos para ser mejores personas, profesionistas e investigadores” (UAEM, 2010, p. 120). Interpretando que lo anterior equivale a que la institución será proveedora de espacios que permitan al estudiantado desarrollarse entre otros aspectos como “mejores personas” y en consecuencia el resultado de lo anterior sería que las relaciones interpersonales del presente sean mejores que las del pasado.

Un aspecto que lacera las relaciones entre los actores de la universidad y entre ellos a los estudiantes es la falta de tolerancia y aceptación a las personas diferentes a los grupos hegemónicos. Y por su parte la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) ha mantenido una posición permanente en cuanto a la recomendación de que las universidades promuevan en sus estudiantes la formación de una ciudadanía proactiva, es decir, que sean participativos y que se involucren de manera responsable en los asuntos sociales, abiertos al mundo, “[fomentando y difundiendo] las culturas nacionales y regionales en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (UAEM, 2010, p. 56).

En este sentido, en el MU se expone la aspiración de la universidad para lograr la *Vinculación con la Sociedad Abierta al mundo*, intenta que sea un espacio en el que se pugne por “fomentar y preservar el reconocimiento, la transmisión y la comunicación de la diversidad en las sociedades, el entorno, el conocimiento, la creación, la cultura, a través de vinculaciones (de todos tipos) entre los creadores y ejecutantes de lo diverso” (UAEM, 2010, p. 96-97). La tarea de realizar vinculaciones de la diversidad es complicada, sobre todo si no hay una cobertura universal de la educación superior, dado que va vincular la diversidad que tiene y no la que existe.

El MU entiende la diversidad como “la circunstancia de coexistir los iguales en derechos, pero diferentes en distintos aspectos” (UAEM, 2010, p. 11). A partir de lo anterior, la UAEM por el compromiso social de las universidades públicas está interesada en su promoción. La UAEM se asume *Abierta al mundo*, a la diversidad y

---

<sup>11</sup> Se refería a una formación más centrada en la adquisición de conocimientos a través de los contenidos de los programas curriculares que por una formación que tenga que ver con ser mejores personas, profesionistas e investigadores.

la diferencia, sosteniendo que se preocupa en atender a los distintos grupos que conforman a la sociedad (UAEM, 2010). Si esto se logra seguramente estaría considerando implícitamente que en sus instalaciones puedan moverse fácilmente, por ejemplo, personas con discapacidad.

Dado que la UAEM se asume como *Abierta al mundo* aspira a tener estudiantes con un perfil universitario definido como:

Sujeto abierto a la diversidad. Con actitud de aprecio a todas las culturas, incluyendo la propia; con manejo de diversos idiomas y competencias para generar redes académicas nacionales y extranjeras, así como con capacidad para valorar y fomentar la diversidad con sentido de inclusividad y equidad. (UAEM, 2010, p. 24).

Implícitamente podríamos especular que los estudiantes deberían ser abiertos a la diversidad y con aprecio de las culturas, por tanto, apreciarían a sus compañeros y no deberían presentarse situaciones o manifestaciones de acoso. Dicho perfil tendría un alcance tal que se extendería más allá del recinto escolar, tendría implicaciones dentro de la sociedad inmediata en que se desenvuelve el estudiante y hasta en sociedades extranjeras.

En otro documento y aparentemente en correspondencia con la recomendación de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI la UAEM implementó en 2014 el *Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad* (UAEM, 2015). Dicho programa podría estar fortaleciendo el perfil universitario y la postura de la UAEM como *Abierta al mundo* e interesada en fomentar la diversidad. El programa de inclusión, generó cambios transversales en la organización de la universidad que impactaron desde los espacios físicos hasta los planes educativos. En su diagnóstico más reciente reportó que para el 2016 tenía 814 personas diversas, 133 personas con discapacidad, 320 adultos mayores, 96 pertenecientes a pueblos y comunidades originarios, 15 estudiantes hablantes de lenguas originarias y 250 padres y madres solteras. De los 814 integrantes de la

comunidad universitaria, poco más de la mitad (444) son estudiantes, si tomamos en cuenta que en la generación 2016-2017 la matrícula era de 41 mil 093 estudiantes, los estudiantes considerados diversos representarían el 1.08% del total de la matrícula.

**Tabla 1. Resultados del “Estudio de prevalencia de la diversidad en la UAEM”**

Población	Personas con discapacidad		Adultos mayores		Perteneientes a pueblos y comunidades originarios		Hablantes de lenguas originarias		Padres solteros	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Estudiantes	58	52	1	1	36	56	7	8	10	215
Académicos	9	7	201	68	-	-	-	-	-	7
Administrativos	3	4	29	20	3	1	-	-	-	18
Total	133		320		96		15		250	

**Fuente:** Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad (UAEM, 2017a, p. 373)

Con esta tabla de diversidad se interpreta que cuenta con la infraestructura por lo menos para atender a las personas con discapacidad y de la tercera edad que podrían requerir espacios de fácil acceso. Para la universidad existen cinco tipos de estudiantes y trabajadores en la universidad que son: personas con discapacidad, adultos mayores, pertenecientes a pueblos originarios (se piensa que se refieren a comunidades indígenas), hablantes de lenguas originarias (de igual manera se cree se refieren a idiomas endémicas de México) y los padres solteros. Sin embargo, se considera que la tabla 1, podría complementarse con otro tipo de información como, por ejemplo: procedencia (zonas rurales o urbanas), clase social, orientación sexual, idiomas que domina, entre otros.

Se decidió utilizar el calificativo *diverso, en este apartado*, en lugar de *históricamente vulnerados*, ya que en las investigaciones presentadas en el Cap. II de

la revisión de la literatura no consideraron a los adultos mayores ni a los padres solteros como pertenecientes a los grupos históricamente vulnerados.

El MU se plantea incorporar en el currículo el modelo por competencias de manera tal que el estudiante se forme con competencias de acuerdo al nivel educativo y desarrollar entre ellas la competencia ética en la que se incluye la “Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad” (UAEM, 2010, p. 34) como tema transversal. Este aspecto estaría incidiendo directamente en la formación ciudadana del estudiante. Sin embargo, ¿Cómo medimos el impacto del MU en la convivencia y la formación para la ciudadanía? Esta duda nos da la posibilidad de establecer una investigación de mayor alcance.

Un aspecto que se recupera del MU es la manera en que toma la relación de la formación con la vinculación con la sociedad interna y externa en el que se intenta fortalecer la cultura universitaria. En la formación de la creatividad pretende realizar la vinculación con instancias que defienden la diversidad y luchan contra la discriminación y por su parte pretende crear programas que promuevan el respeto a la diversidad. En la formación diversidad y multiculturalidad pretende realizar vinculación con embajadas, universidades nacionales y extranjeras y pretende implementar programas de intercambio tanto de alumnos como de profesores, difundir las diversas culturas y los programas de movilidad. Aunque se retoma la vinculación interna y externa de la cultura universitaria pareciera que la balanza se inclina hacia la externa, ya que por ejemplo según datos del Quinto Informe de actividades de la UAEM (2017a) sólo hubo nueve becas de movilidad internacional y no se encontró información de apoyos a estudiantes que históricamente han sido marginados.

#### *Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018*

En el apartado II, del artículo 27 del capítulo V. Del Rector de la Ley Orgánica de la UAEM (2008) se establece que entre las facultades del rector se encuentra “Generar y aplicar el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad y sus programas específicos” (UAEM, 2008, p. 7). En dicho Plan el rector propone “recuperar la pertinencia social de la institución” (UAEM, 2012, p. 9), lo cual implícitamente nos dice

que la pertinencia se está perdiendo o ya se perdió. La pertinencia a la que hace referencia es la de ser “conciencia crítica y plataforma educativa para las nuevas generaciones” (UAEM, 2012, p. 9). Lo anterior se interpreta como la intención de la universidad de cuestionar y reflexionar el entorno social en que se encuentra.

El Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) también aspira a ser congruente con el MU comprometiéndose a adaptar las actividades que se desarrollan en su interior, a las “tendencias sociales, culturales y económicas” (UAEM, 2012, p. 9) de las universidades del presente siglo. Por lo anterior se invitó a las autoridades de las distintas sedes de la UAEM a sumarse con ideas que permitieran formar a los estudiantes que en el futuro formarían parte de la sociedad, propusieron cambios en la estructura de la organización, pretendiendo que los estudiantes cuenten con características democráticas, como la tolerancia y equidad social. Dado que son sujetos en formación y el MU menciona que el perfil universitario tiene “características [...] vinculadas con los rasgos de la universidad, lo que lo convierten en un sujeto autoformativo, generador de saberes, innovador, crítico, ético, comprometido socialmente, y abierto a la diversidad” (UAEM, 2010, p. 120), no es necesario esperar a que sean la futura sociedad, en realidad ya son parte de ella, por tanto, las prácticas de los estudiantes deberían reflejar en el presente sus aptitudes críticas, éticas, democráticas, tolerantes y de equidad. Aspectos que en la realidad actual a veces muestran lo contrario, violencia, denostación, segmentación, discriminación, exclusión y otras.

Las propuestas vertidas en el PIDE se convirtieron en metas, programas y políticas distribuidas en 10 ejes estratégicos. A continuación, se reportan los tópicos que refieren al tema de interés de la presente investigación y sus implícitos en los que se pudieran encontrar los espacios de la convivencia para la formación ciudadana de tal manera que puedan prevenir o promover situaciones acoso entre los estudiantes universitarios.

El PIDE responsabiliza a los integrantes de la comunidad universitaria de cada sede, de implementar las propuestas de acción. Dado que el PIDE es un documento muy amplio y muchos de sus apartados refieren al tema de interés, por tanto, nos



enfocamos en tres ejes que se considera pudieran tener un aporte más enriquecedor ya que trata de manera particular los temas de: Acceso y permanencia, Calidad y pertinencia de la oferta y la Formación integral. La idea es ver implícitamente cuántos estudiantes se están formando para la ciudadanía, qué programas se están promoviendo y que están considerando para la formación integral de los estudiantes.

El primer apartado del PIDE es el Perfil Institucional dónde incluye su misión y su visión. Lo primero que menciona en su misión es la formación integral de ciudadanos, que sean capaces, entre otras cosas, de desenvolverse en un mundo sin fronteras. Se observa que el principal objetivo es la formación ciudadana tal y como en los orígenes de la educación y al parecer pretende preparar a los estudiantes para que utilicen sus herramientas formativas para enfrentar de manera ética las fronteras que existen en el mundo, dichas fronteras podrían ser la desigualdad, falta de oportunidades y la exclusión.

De la misma manera en las primeras líneas de la visión se proclama una universidad incluyente, democrática, cuyo fin último es el de la dignidad humana basada en la eticidad. En segundo lugar, la observan como un espacio democrático y crítico de las situaciones sociales actuales fundamentada en valores como la solidaridad principalmente con aquellos que usualmente han sido excluidos. Y finalmente otro punto que puede referir a aspectos relacionados al tema de interés en esta investigación es la manera de mirarse con relaciones horizontales de mutuo aprendizaje, no sólo en sus relaciones internas sino además en las relaciones con otras universidades, instituciones gubernamentales, asociaciones civiles e instancias nacionales e internacionales.

Hasta el momento tanto en la misión como en la visión se consideran aspectos de formación para los estudiantes que evitan situaciones de acoso y además fomentan la formación ciudadana basada en la ética y valores interesados en el bien común.

Los valores a los que hacen referencia y que en 2017 se cristalizaron en el Código Ético Universitario (UAEM, 2017b) son: solidaridad, eticidad, compromiso, honestidad, libertad, justicia y responsabilidad social. De estos valores los que sobresalen por su relación con la investigación que se reporta, son la solidaridad,

porque consideran el reconocimiento de la alteridad y su actitud de apoyo con el otro. En la eticidad consideran entre otras cosas la dignidad humana como eje de guía de la convivencia y el desarrollo humano. Es en el valor de la libertad donde retoman la idea del respeto a la diferencia, aspecto importante ya que como se explicó, los estudiantes son iguales en categoría, pero diferentes en características sociales, físicas y mentales. En la justicia se pugna por el bien común y el derecho universal del acceso a la educación en la que podríamos incluir a quienes no lo están, es decir, los históricamente marginados. Y finalmente en la responsabilidad social se asumen como responsables del desarrollo social basados en la inclusión de los jóvenes.

De los 10 ejes estratégicos del PIDE, se consideró que tres de ellos debían ser analizados por su relación con la presente investigación. Dichos ejes son: Acceso y permanencia, Calidad y pertinencia de la oferta y Formación integral. De estos ejes se revisan el diagnóstico institucional, las fortalezas y debilidades institucionales, los retos estratégicos y los objetivos estratégicos.

#### *Acceso y permanencia*

Haber retomado el acceso y permanencia fue porque como ya se mencionó, la importancia de la cobertura radica en que, si el fundamento del origen de la educación es la preparación de los individuos para ser ciudadanos, el reflejo de ello sería mayor cantidad de individuos formados para la ciudadanía. Cabe recordar que Barba y Romo (2005) elaboraron un estudio en el que muestran que son pocos los estudiantes que tienen un desarrollo moral significativo mientras transitan por la universidad.

El diagnóstico del PIDE menciona que en el ciclo 2010-2011 su matrícula era de 13 mil 186 estudiantes, se incluyen estudiantes de licenciatura y posgrado, 17.2% mayor comparada con la del ciclo 2005-2006, aunque reconoce que su aumento estuvo por debajo de la media de incremento de la región a región Centro Sur de la ANUIES que fue del 25.3% y de la del país que fue del 21.8%. Sin embargo, si comparamos las cifras con los países Latinoamericanos y el Caribe, México está por debajo de ellos ya que según la UNESCO (citado en UAEM, 2012) ellos en 2008 crecieron un 38%. El PIDE menciona que la ANUIES se planteó que para el 2023

cuenta con una cobertura nacional del 60% lo que significa para Morelos que en ese año cuenta con una de matrícula 84 mil 230 estudiantes. Lo que se interpreta con dichas cifras es que seguramente el aumento de la cobertura va a requerir el aumento de capital humano e infraestructura en general.

La cifra más reciente de la matrícula de la UAEM según con el Quinto Informe de Actividades (UAEM, 2017a) en el ciclo escolar 2016-2017 hubo 41 mil 093 estudiantes, en seis años aumentó 33 000 estudiantes. Hasta el momento las cifras parecen ser alentadoras ya que para que Morelos pueda cumplir con el reto, propuesto por la ANUIES, tendría que estar agregando a la matrícula universitaria estatal un total de 3 mil estudiantes por ciclo y en los últimos 6 años lo ha estado aumentando en poco más de 5 mil por ciclo.

En cuanto a sus fortalezas y debilidades la UAEM se considera fuerte en el crecimiento promedio requerido para el tipo educativo superior<sup>12</sup>.

En sus retos estratégicos se expone que va a procurar incrementar su matrícula con jóvenes de las diferentes regiones del estado, implícitamente parece ser que es pretende crear sedes en los distintos municipios de Morelos. Menciona que pretende revitalizar las ciencias sociales y humanidades, aspecto interesante si se enfoca en la formación para la ciudadanía ya que en el estudio de Barba y Romo (2005) se encontró que, de las carreras estudiadas, son las de Derecho y Filosofía en dónde se ubican los estudiantes con los niveles más altos del desarrollo del juicio moral.

También el PIDE expone que pretende otorgar facilidades a jóvenes que han sido excluidos socialmente, implícitamente pretenden incluir a los jóvenes de zonas marginadas por su origen étnico quienes no tienen la posibilidad de asistir a las actuales sedes de la UAEM por la falta del dominio del español. El PIDE refiere que va a incrementar sus apoyos económicos para mejorar las oportunidades de aquellos estudiantes que no pueden asistir por contar con condiciones económicas que les permitan hacerlo, se considera que pretende ofrecer becas o no cobrar los servicios a alumnos con condiciones vulnerables. Otro reto estratégico que se menciona es la

---

<sup>12</sup> La UAEM también cuenta con el tipo Medio Superior.

implementación de estrategias pedagógicas que contribuyan a disminuir la deserción escolar, aumentar la absorción y rendimiento de los estudiantes en los tipos educativos con los que cuenta. En este punto no se considera que la deserción pueda deberse a conflictos entre estudiantes al interior de la institución. Y otro reto que abona al presente análisis es el de implementar políticas en la universidad sobre *equidad, inclusión, calidad y pertinencia social*.

El objetivo que el PIDE se planteó para el eje de Acceso y permanencia fue mejorar las oportunidades “para un mayor número de jóvenes en la educación media superior y superior, según principios de equidad e inclusión social, en el marco de la filosofía y las políticas institucionales” (UAEM, 2012, p. 126). Implícitamente es en el marco de la filosofía humanista donde podríamos ubicar la formación para la ciudadanía en el deber ser la de educación, sin olvidar que no es lo único en lo que se enfoca la formación universitaria, pero algunos tampoco enfocan la formación de los estudiantes en competencias técnicas para el trabajo.

#### *Calidad y pertinencia de la oferta*

El segundo eje retomado del PIDE es el de la *calidad y pertinencia de la oferta* y fue considerado porque es dónde el rector puede tomar medidas para recuperar la pertinencia social de la universidad que de acuerdo al Plan se está perdiendo o ya se perdió. En el diagnóstico para el Plan se menciona que en el ciclo escolar 2010-2011 la UAEM tenía 76 Programas de Estudio (PE) de licenciatura y que abarcan todas las áreas del conocimiento. Para el año 2011, de acuerdo con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A. C. (CIEES) y con el Consejo Para la Acreditación para la Educación Superior (COPAES), 35 de sus 54 PE evaluables eran de buena calidad<sup>13</sup>. En el contexto nacional los PE reconocidos por su buena calidad en el ciclo escolar 2010-2011 eran el 80.4%, para el caso de la región centro sur de la ANUIES las estadísticas mostraban un ligero mayor porcentaje

---

<sup>13</sup> Los otros 22 PE no contaban con las características que piden los organismos evaluadores para pasar por ese procedimiento, por ejemplo, no contaban con una generación de egresados con el PE (CIEES, 2017)

de PE reconocidos, que representaban el 81.3%, mientras que la UAEM contaba con el 64.8% es decir un 15% menos, comparados nacional y regionalmente. Por lo tanto, se asume que existen 35 PE que cuentan con espacios físicos que coadyuban a la formación integral de los estudiantes dado que ya son reconocidos por su buena calidad.

En el posgrado había en ciclo escolar 2011-2012 cuarenta PE divididos entre la especialidad, maestría y el doctorado, un PE que tiene relación con la presente investigación es el de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Tener una maestría que trate asuntos de diversidad e inclusión no significa que por sí misma la universidad esté tratando estos asuntos con sus estudiantes, pero significa que la institución reconoce que existen estudiantes diferentes y excluidos.

En el eje que se analiza en este apartado el PIDE hace mención de la innovación educativa y la divide en tres categorías. La primera es la Innovación curricular, que se enfoca en los siguientes aspectos: “a) formación centrada en el aprendizaje, b) programas de estudio basados en competencias, c) aprendizaje organizado alrededor de problemas y proyectos, d) investigación como vía de formación, e) flexibilidad curricular, f) pertinencia curricular, y g) autogestión de aprendizaje” (UAEM, 2012, p. 98). Posiblemente un aspecto en el que se podrían desarrollar competencias para la formación ciudadana sería en los programas de estudio basados en competencias, sin embargo, el PIDE no es tan específico con las competencias a desarrollar.

La flexibilidad curricular es uno de los aspectos que llama la atención en la presente investigación ya que mientras el MU (UAEM, 2010) muestra las ventajas, hay autores que afirman que también existen desventajas (Díaz-Barriga *et al.*, 2013) como el aislamiento y la exclusión. Algunas otras desventajas que se han reflexionado y que involucran tanto a estudiantes como a otros integrantes de la comunidad universitaria son: restricción de la interrelación provocado por el cambio constante de salones y compañeros, poco fortalecimiento de las relaciones debido a que la comunicación queda limitada al horario de la clase, falta de integración por parte de los estudiantes ocasionado por no conocer previamente a alguien o por tener pocas o nulas capacidades para socializar.

La segunda categoría es el Programa Institucional de Tutorías (PIT), en ella se menciona que se han capacitado 749 profesores para llevarlas a cabo y que además se incorporaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) como herramienta de formación. Y finalmente la tercera categoría es la del Impulso a la formación multimodal en la cual se plantea una opción para los estudiantes que se les complica asistir de manera presencial a sus clases. Aunque esta opción ofrece a los estudiantes experiencias diferentes también limita cierto desarrollo por ejemplo en la relación con sus pares.

El PIDE menciona entre otras fortalezas que tiene la UAEM que: los PE abarcan todas las áreas del conocimiento, que es la única universidad con opciones en Ciencias Naturales y Exactas, tiene representación en los muchos municipios del Estado y que se ofrecen tutorías de forma multimodal. Su debilidad es que cuenta con un porcentaje de PE reconocidos por su calidad por debajo de la región centro sur y del país.

Entre sus retos estratégicos del tipo superior sobresalen:

1. Asegurar la calidad y pertinencia de la educación humanista que postula la UAEM en su Misión y Visión institucionales.
2. Implementar plenamente el MU e igualar la calidad de los PE en todos los institutos, sedes regionales y Campus.
3. Consolidar el compromiso ético de la UAEM con la sociedad morelense y con su entorno en general.
4. Implementar el MU con criterios de equidad, calidad y pertinencia social.  
(UAEM, 2012, p. 120)

De los retos considerados para el presente análisis se consideraron por: el primero porque en la misión y visión del PIDE se fundamenta en la formación para la ciudadanía. El segundo, porque toma en cuenta la formación integral planteada por el MU, se esperaría que probablemente hubiera un impacto directo en el *currículum* de cada PE, y por tanto espacios que contribuyan a la formación integral. En el tercero se

asume un respeto a la sociedad morelense al mostrarse comprometida éticamente con ella. El cuarto reto recupera la equidad que plantea el MU.

El objetivo estratégico planteado para el eje de Calidad y pertinencia de la oferta fue:

Elevar la calidad y asegurar la pertinencia de la oferta académica de la Universidad, articulando la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios a problemas de la realidad social, económica, política y cultural, y a las exigencias del conocimiento derivadas de los procesos de globalización e internacionalización, y de sus impactos a nivel local, nacional y mundial (UAEM, 2012, p. 126).

Dado que parte del objetivo es articular la formación de los estudiantes con los problemas de la realidad social, se reflexiona que entonces los PE no necesariamente están respondiendo únicamente a la formación de aspectos técnicos para la profesión, sino que además conlleva una formación integral en la que necesariamente deberá contar con los espacios que complementa la formación integral.

### *Formación integral*

El último eje revisado del PIDE (UAEM, 2012) es de la formación integral en el cual se esperaría que todos los estudiantes matriculados, en este caso más de 41 mil estudiantes, de acuerdo con el quinto informe de actividades (UAEM, 2017), deberían estar siendo formados integralmente, en la cual se incluye la formación para la ciudadanía. La formación integral ha sido definida como “aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (Escobar, Franco & Duque 2010, p. 80).

Según el PIDE (UAEM, 2012) esta visión de formación integral se viene practicando desde 1996 y se promueve desde el MU mediante procesos de formación con la práctica en la realidad a través del trabajo de campo, además de que dicha

formación se establece en el *currículum* que incluye factores de tipo cultural, deportivo y de salud.

En el Plan (UAEM, 2012) se menciona que en 2011 se puso en marcha el *Programa Institucional de Activación Física*, con el propósito de ofrecer a los estudiantes una diversa gama de espacios que promovieran actividades físicas y deportivas para que con esto los estudiantes desarrollen una postura de autocuidado. Las actividades deportivas se han ido incorporando paulatinamente como obligatorias a los PE.

En cuanto a la apreciación cultural y del arte el PIDE (UAEM, 2012) menciona que se llevaron a cabo presentaciones de obras de teatro, libros, mesas redondas, cine, entre otras actividades. También agrega que se coordinó con la red de extensión y difusión de la cultura de la región Centro Sur de la ANUIES en la que se mostró el talento artístico universitario. Según el PIDE las actividades anteriores promueven la apreciación de las diversas expresiones culturales, pero implícitamente están también las relaciones interpersonales que se puedan generar en la convivencia al compartir aulas para llevar a cabo las mesas redondas o de discusión.

En relación a la salud solo se menciona la promoción del cuidado de los estudiantes mediante una campaña de vacunación del Virus del Papiloma Humano (VPH).

Finalmente, otro rubro que abona a la formación integral es el de las habilidades para el trabajo impulsando las prácticas profesionales, estancias y visitas a espacios de trabajo. Según el PIDE la UAEM también cuenta con un servicio denominado incubadora de empresas, que proporciona infraestructura, asesorías, acompañamiento, desarrollo de capacidades en mercadotecnia y de gestión financiera y ofrecen vinculación con empresas. También señala que las maneras en que fomentan los valores son mediante foros y talleres.

La expectativa del PIDE es que el desarrollo de las capacidades vaya en relación con el nivel académico en el que se encuentren los estudiantes, señalando que sus estudiantes serán entes socialmente responsables y que se desenvolverán en la sociedad con una fuerte carga de valores. Sin embargo, no se logra visualizar cómo



es que los estudiantes se forman en valores o cómo se podrían estar evaluando las competencias éticas.

### **Balance de los documentos**

El propósito de analizar los implícitos de las políticas actuales y de su impacto en el tipo superior nos permite conocer las propuestas gubernamentales e institucionales que puedan generar espacios para la convivencia y formación para la ciudadanía y que a su vez se pueda prevenir o promover la violencia escolar y en específico del acoso entre los estudiantes. Con un análisis de este tipo se podrían proponer cambios en las distintas políticas e incluso sugerir se atiendan temas específicos como lo es la atención del fenómeno del acoso entre estudiantes universitarios. Conocer puntos específicos de las políticas puede contribuir a fortalecerlas, también puede servir para conocer qué es lo que hace falta incluso en cuanto a espacios adecuados para la formación integral y así tener una cultura de la prevención y no de la corrección como a veces suele suceder.

Los documentos que fueron sometidos al análisis implícito emitidos por el gobierno federal, LGE (DOF, 2017b), el PSE 2013-2018 (SEP, 2013) y las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (DOF, 2016b). En el orden institucional se retomaron el MU (UAEM, 2010) y el PIDE (UAEM, 2012) de la UAEM. Haber revisado dichos documentos permitió tener una visión sobre las políticas que rigen el país y observar cómo las están recuperando en este caso una universidad.

Encontramos que tanto en los documentos del gobierno federal mexicano como en los de la UAEM, podemos encontrar implícitamente mecanismos que tengan como resultado mejorar los espacios para la convivencia en la educación en favor de la formación ciudadana y que se reflejen en una interacción preferentemente libre de acoso.

Lo que se pudo visualizar en los documentos que se analizaron es que hay una confrontación entre lo que plantea el Artículo 1° de la LGE, que le otorga a la educación superior el libre manejo de sus asuntos entre ellos la formación de los estudiantes y la

elaboración de sus programas de estudio, y los resultados del diagnóstico del MU en los que exponen la tendencia de despreocupación del estado en la formación de los estudiantes en este tipo educativo. En este sentido dicha despreocupación del gobierno por lo menos en lo que refiere a la formación podría estar fundamentada por Ley en el artículo 1°. En los documentos federales no hubo referencia a los aspectos que deben incluir los PE en el tipo superior, solo mencionan que dichos programas deben contribuir al desarrollo de México. Por su parte la UAEM además de proponer implícitamente los espacios deportivos y culturales como parte de la formación integral, si consideró los elementos de que deben contener los PE que permitan la formación para la ciudadanía y la convivencia.

El análisis de la información del gobierno federal, en el PSE (SEP, 2013) sólo menciona los espacios deportivos como parte de las estrategias para la sana convivencia, estableciendo que va a ser la SEP la que otorgue el presupuesto a su consideración para cumplir con el objetivo de “un México con Educación de Calidad”. De la misma manera el PIDE menciona que las actividades deportivas van a fomentar la convivencia.

Se observa que los documentos de orden federal establecen objetivos y estrategias que dejan mucho a la interpretación, por ejemplo, si cuando se trata de cobertura, solo mencionan que se debe ampliar de acuerdo a los objetivos planteados en el PND (DOF, 2013). Por tanto, las metas en este caso de cobertura, deberían estar basadas en un diagnóstico real de las capacidades en cuanto a infraestructura, recursos, contexto de oportunidades de los jóvenes para asistir, infraestructura, recursos económicos y humanos. entre otras. El cumplimiento de las metas tendría ir en relación con el diagnóstico.

También se encontró que, aunque la educación nació para formar en ciudadanía, los objetivos, estrategias, líneas de acción que desea implementar el gobierno federal se han concentrado en los tipos educativos previos a la educación superior. Sin considerar que en la trayectoria “ideal” –sólo por estar concluyendo en tiempo, pero no en forma- es en el tipo universitario dónde los estudiantes deberían estar poniendo en práctica su formación ciudadana. Técnicamente se esperaría que

un programa de calidad le estaría dando formación ciudadana y más al estudiante, pero cómo se lo están dando, cómo saber que las instituciones están logrando ese cometido.

Otra instancia, que también reconoce la importancia de la formación integral es la ANUIES. Sin embargo, tampoco plantea una estrategia para proveer de espacios para la convivencia en la formación ciudadana. Dicha institución a diferencia de la Constitución, no limita la ciudadanía a la edad, lugar de nacimiento o la manera de vivir, sino que se interesa por la formación completa, interpretándose como la formación de un individuo de manera racional preparándolo para dialogar, participar, solucionar problemas de su entorno y para respetar al otro.

Las propuestas en general de los documentos para tratar los asuntos de la formación de los estudiantes en cuanto a convivencia y de ciudadanía son muy ambiguas, aunque es de reconocer que el MU y el PIDE intenta ser más específico sin lograr cristalizar específicamente las acciones que reflejen en los estudiantes que han desarrollado sus capacidades de convivencia y formación ciudadana.

Estadísticamente los documentos tienen claro la proyección de la matrícula que deberán tener en determinado tiempo, pero no es claro con la calidad en que estarán formados los estudiantes o la manera que pretende formarlos, tampoco se menciona cómo se verá reflejada la formación de los estudiantes, ni cuál será el paradero de los egresados, en este último caso en la UAEM hay un punto que lo menciona, y es la incubadora de empresas para emprendedores, sin embargo, las acciones escritas podrían ser insuficientes debido a las expectativas de cobertura que tienen.

Convertir las actividades deportivas y culturales en obligatorias para los estudiantes difícilmente podría garantizar la formación para la ciudadanía ya que existen estudiantes a quienes no les atrae ningún deporte y simplemente no se van a inscribir y esto podría incluso afectar su permanencia en la institución.

En los documentos analizados del gobierno y la UAEM, comprometen a la IES a absorber, capacitar y desarrollar a los estudiantes y les trazan las expectativas en el futuro. Es decir, lo visualizan como un ente que se incorporará a la sociedad y contribuirá a su desarrollo, y en el presente lo ven como un sujeto en formación, pero

no toman en cuenta que constitucionalmente por su edad, la mayoría de ellos ya son ciudadanos. Por tanto, la manera en cómo se desenvuelve en la sociedad ya deberían estar aplicando las aptitudes ciudadanas. Entonces se considera que la mirada en los documentos debería pensarse también para el presente, por ejemplo, estudiantes en formación que ya se desenvuelven y promueven el desarrollo de la sociedad.

Un dato importante que descubrimos es que los espacios de convivencia para la formación ciudadana implican además de los que puede ofrecer la universidad, que existan otros espacios por ejemplo el empresarial para la formación integral.

Finalmente, coincidimos con lo que se mencionó de Freire (citado por Da Silva, 1999), sobre incluir en la formación la cultura popular y la erudita para difuminar las diferencias que han marcado artificialmente entre las culturas. Cabe señalar que los documentos analizados mencionan la cultura cómo factor importante de formación para la ciudadanía y convivencia, pero no mencionan cómo el hecho de por ejemplo los estudiantes que asisten a las presentaciones de teatro y libros, a las mesas redondas, al cine, etc., logren que los estudiantes reconozcan, en sus acciones, que se están formando integralmente.

## Capítulo V. Referente analítico. La Reproducción

El presente capítulo se divide en dos apartados, en el primero se presenta un esfuerzo de incorporar esta investigación dentro de las teorías, sociológica y psicológica debido a que el objetivo de la misma, es conocer si la universidad permite u obstaculiza ciertas formas de convivencia y de formación para la ciudadanía que, a su vez promuevan o inhiban el acoso entre estudiantes universitarios. Se intenta vincular la investigación con la teoría de Bourdieu y Passeron (1996) a través de reflexionar sobre los aspectos de la formación universitaria, tales como la convivencia y la formación para la ciudadanía para dar cumplimiento al objetivo. En el segundo apartado se muestra los testimonios de los expertos y se intenta relacionar con los resultados obtenidos en la Revisión de la literatura y con el referente analítico de *la reproducción*. El capítulo finaliza con un cierre donde a manera de síntesis se expone lo revisado en ambos apartados.

La primera publicación de la teoría de *La Reproducción* de los sociólogos Bourdieu y Passeron (1996) fue en 1970 en Francia. Tres años después, en Suiza se estaba imprimiendo el primer trabajo que tenía como objeto de estudio el acoso entre los estudiantes del Psicólogo Olweus (1973, en Carretero, 2011). Desde diferentes disciplinas y casi en la misma época, ambas obras van a tratar el asunto del poder real o ficticio que se ejerce de una o varias personas sobre otras que históricamente han estado vulneradas en el medio educativo. En la obra de *La* los autores desarrollan la noción de violencia simbólica la cual es ejercida por la clase dominante sobre la clase dominada. En la segunda se desarrolla la noción de *bullying* en la que un individuo ejerce su fuerza real o ficticia sobre otro, misma que ya se desarrolló en el capítulo III de esta investigación.

Mediante su estudio Bourdieu y Passeron (1996) encontraron que las relaciones que prevalecieron, a mediados de los setenta del siglo XX en Francia, se debían a un sistema de educación que reproducía relaciones de clase basadas en lo que a la clase dominante le interesa enseñar a los jóvenes en las instituciones escolares. Lo anterior se interpreta de la siguiente manera: los estudiantes que aprenden lo que un grupo minoritario decide, sin dar la opción del consenso sobre lo que se debiera enseñar. Por

su parte Subirats (1996, p. 9) afirma que todo lo que se enseña en dichas instituciones tiene el objetivo de hacer triunfar a quienes poseen la “gran cultura<sup>14</sup>”.

Subirats (1996) menciona que la violencia simbólica es una manera muy discreta y sofisticada para dominar a la cultura antagónica, el resultado es la sumisión de quienes pertenecen a la cultura dominada y una pérdida del valor de la misma. De acuerdo con la postura anterior quienes se adscriben a una institución escolar firman la sumisión y aceptan perder su valor. Subirats también menciona que una expresión de la violencia simbólica es la organización que se da al interior de las instituciones escolares que va a ser semejante a la organización social, en la que se observa la cultura que se impone sobre otras. La relación a la que se refiere podría estar marcada por los dominadores (acosadores) y los dominados (víctimas). La idea de Subirats específicamente la que refiere a la organización social que se da al interior de las instituciones y que es semejante a la organización social, que no es nueva, ya que como se mencionó en el Capítulo I (p. 6), de la presente investigación, la intención de la educación era guiar a los niños, jóvenes y adultos para que conformaran la nueva sociedad.

En la introducción de la versión italiana de la obra de “*La reproducción*” Bechelloni (1996) va a definir la violencia simbólica como: “la acción pedagógica [AP] que impone significaciones y las impone como legítimas. (...) legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción” (p. 18). Por su parte Ciattoni (1996) considera la violencia simbólica a toda AP que impone una cultura de manera arbitraria. Y Bourdieu y Passeron (1996, p. 45) afirman que en sí, toda AP es “objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”.

Bourdieu y Passeron (1996, p. 44) definen la violencia simbólica como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es

---

<sup>14</sup> La gran cultura refiere aquella serie de conocimientos que el grupo hegemónico impone de manera arbitraria en el sistema educativo que les permite garantizar la reproducción de las clases sociales.

decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”. Por lo tanto, en una sociedad donde existen diferencias de clases y una de ellas se coloca dentro de la organización social como superior a las otras y donde el sistema pedagógico reproduce la organización social, los estudiantes se dividirán en grupos donde se asumen como perteneciente a un grupo o a otro. La división es invisible, pero se reconoce al encontrar grupos que históricamente han sido vulnerados como por ejemplo homosexuales, indígenas, pobres, entre otros (García, Olvera & Rodríguez, 2007).

Ciatloni (1996) afirma que la violencia es guerra, es obtener provecho a costa de otros, pero no cree que toda AP sea violencia, porque entonces también todo aquello que se nos enseña, desde aprendizajes básicos como comer y beber hasta la educación, sería violencia y entonces no habría manera de disolver la violencia simbólica y estaría siempre que hubiera enseñanza. El autor antes citado agrega que no todas las violencias son iguales, sino que van a existir niveles de violencia y arbitrariedad. Es decir, un nivel de violencia bajo es aquel en que se les enseña a los niños a satisfacer sus necesidades básicas de alimentación y vestido, el nivel de violencia aumenta cuando se les impone a los individuos, por ejemplo, ciertos atuendos que un grupo reconoce como ropa de etiqueta, o ropa a la moda.

Retomando la afirmación de Ciatloni sobre los niveles de violencia y la de Bourdieu y Passeron de que todo lo que aprende un individuo es violencia simbólica, planteamos la siguiente pregunta: En el supuesto de que un individuo haya aprendido a ser reflexivo, crítico, que convivirá pacíficamente y que será un buen ciudadano. ¿En qué nivel de la violencia simbólica se coloca como estudiante egresado de la universidad, de acuerdo con Ciatloni? Porque mientras un individuo se va desarrollando a lo largo de su vida es sometido a Acciones Pedagógicas (AP's) enseñadas por su familia, sociedad y escuela. El individuo se va apropiando de dichas AP's, mismas que se van acumulando y son incontables. En el desarrollo del individuo, los padres van a ser los primeros de violentar simbólicamente su infancia -y durante toda su vida mientras el hijo aprenda de ellos- al enseñarle a vestirse y lo aconsejen. Posteriormente el individuo convertido en alumno será violentado en las instituciones

escolares y seguirá acumulando AP's violentas simbólicamente. Al llegar a la universidad posiblemente aprenderá a ser reflexivo, crítico, convivirá pacíficamente y será un buen ciudadano, sin embargo, estará acumulando AP's y se estaría colocando en niveles indefinidos de violencia simbólica debido a que hay unos que no son tan violentos o no lo son. Lo que probablemente si sea un hecho es que mientras la enseñanza sea la una cultura dominante, y mientras el individuo pase más tiempo en la institución escolar más violentado simbólicamente estará.

O posiblemente el hecho de que el estudiante sea consciente de que la educación, en la cual se encuentra inmerso, está reproduciendo la organización social en la que existen dominantes y dominados, lo pone en un nivel de violencia simbólica diferente. Es decir, sabe que está recibiendo capacitación para continuar el sistema de dominación que prevalece, pero es un violentado de diferente nivel.

Entonces, se esperaría que, si un joven se forma para convivir pacíficamente y se forma para la ciudadanía y por tanto tiene la más alta cultura, no generaría situaciones de acoso, siendo este un receptor ideal de AP's. Caso contrario son las investigaciones presentadas en el capítulo de la revisión de la literatura muestran prevalencia de acoso, por tanto, los estudiantes no están acumulando AP's. Hay que recordar que las AP's para Cialtoni tiene niveles y no pareciera que algunas como comer y beber sean AP's violentas por tanto la reflexividad, la crítica y formación para la ciudadanía podrían estar en esas AP's que no son violentas.

En un panorama como el anterior Bourdieu y Passeron (1996) podrían mencionar que la "AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas" (p. 46). Se entiende entonces que va a haber clases que van a estar dominadas bajo el arbitrio de otra y todo esto con ayuda de la AP o la violencia simbólica. Bourdieu y Passeron (1996) mencionan que hay una doble arbitrariedad en la AP una es la imposición y la segunda es la arbitrariedad cultural. También afirman que el sistema de enseñanza es el que tiene el monopolio del poder simbólico.

Bourdieu y Passeron (1996) distribuyen su teoría de la reproducción en 5 proposiciones con la cual funciona a manera de estructura de su obra:



- Todo poder de violencia simbólica (...)
- De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica
- De la autoridad pedagógica
- Del trabajo pedagógico
- Sistema de enseñanza

A continuación, se desarrolla la primera proposición de los autores:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 44)

Bourdieu y Passeron (1996) desarrollaron de manera breve esta primera proposición, explican que es un axioma, debido a que existe autonomía y dependencia de las relaciones simbólicas de las relaciones de fuerza. Es decir, existe presente un poder que no es percibido como tal y que es aceptado, no es explícito, existe de manera oculta, al cual le van a denominar violencia simbólica.

Posteriormente pasan a la segunda proposición “de la doble arbitrariedad de la acción pedagógica”; la dualidad arbitraria la encuentran en la imposición de un poder arbitrario y la arbitrariedad cultural. Una analogía que se propone en la presente investigación es que hace referencia también a lo educativo es la universidad (poder arbitrario) y el *curriculum* (la arbitrariedad cultural). En ella se ejerce la violencia simbólica planteada en la primera proposición, por ejemplo, acosadores (estudiantes) con poder simbólico aceptado por otros estudiantes.

Para desarrollar la segunda proposición los autores plantean tres puntos en los que mencionan que la AP es objetivamente violencia simbólica; el primero nos dice que:

(...) en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) (Bourdieu & Passeron, 1996, p.46).

Bourdieu y Passeron (1996) recalcan en este punto que la violencia simbólica no debe entenderse como una imposición mediada por la fuerza, sino que es intrínsecamente una relación basada en la comunicación. En las relaciones interpersonales que se dan en la universidad entre los estudiantes y profesores, ocasionalmente existen conflictos y algunos con características de acoso. Es decir, puede haber sujetos como los profesores que abusando del poder simbólico solicitan, por ejemplo, favores sexuales a cambio de una calificación, dónde no se utiliza la fuerza, pero si el poder simbólico. Podemos interpretar que el poder simbólico es aquel conjunto de creencias, costumbres, hábitos, actitudes, que el sujeto ha aprendido durante su vida y que le hace creer que el mismo puede ser un individuo oprimido o un individuo opresor. En el caso de los espacios universitarios existen elementos como las calificaciones, el status socioeconómico, la categoría laboral, que pueden dar o quitar el poder simbólico.

Otra forma en que se expresa el poder simbólico es en las manifestaciones de acoso, cuando un grupo de estudiantes excluyen a otro u otros estudiantes, limitando la comunicación, por ser diferentes ya sea por sus capacidades físicas, intelectuales, orientación sexual o de clase social.

El segundo punto menciona que:

(...) en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria

que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 48).

En este segundo punto que refiere la delimitación de inculcar significados, se interpreta que es objetivamente violencia simbólica cuando se impone lo que se debe o no se debe enseñar, en ese aspecto cuestionamos lo que se debe o no enseñar, porque se parte del supuesto de que quienes elaboran el currículo para los estudiantes son los expertos en el tema. No se puede elaborar un currículo basado en lo que los estudiantes necesitan conocer porque simplemente no conocen lo que deberían conocer y si lo conocieran ya no sería necesaria la acción pedagógica; incluso aunque los planeadores educativos elaboren contenidos basados en lo que los estudiantes necesitan conocer, lo que generan es posicionar los contenidos jerárquicamente sobre otros. Pero, al imponer lo que deben aprender sin considerar el punto de vista de los estudiantes no promueven en los estudiantes la participación.

Por último, el tercer punto refiere a:

El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de la prop. [1]) del poder de imposición de una AP es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en el sentido de la prop. [2]) de la cultura impuesta (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 49).

Finalmente, en este punto mencionan que hay una correspondencia de las relaciones de fuerza que se ejerce con el aprendiente y la arbitrariedad de lo que debe o no enseñarse con el nivel de violencia simbólica. Es decir, a mayor relación de fuerza y mayor imposición mayor será la violencia simbólica ejercida. Al final de estos tres puntos Bourdieu y Passeron (1996) mencionan en un esolío que el resultado de estas AP son *individuos educados* y que según el tipo de formación que hayan recibido son ellos quienes refuerzan la reproducción social que le van a denominar como *reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases*. Esta nota hace pensar que toda formación social que reciben los *individuos educados* está

basada en AP's que contienen diferente grado de arbitrariedad pero que no todos los productos, *individuos educados*, garantizan la reproducción social.

Ahora, siguiendo la idea anterior, se identificó que los autores distinguen entre los *individuos educados* quienes forman parte de la estructura esencial que abonan a la reproducción social y quienes no lo hacen. Pero, lo que no queda claro es si ambos tipos de individuos, reproductores y no, se forman en la misma institución o existen instituciones que forman a unos, los que *reproducen las estructuras de las relaciones de fuerza entre las clases*, y otras instituciones que forman a los otros, que no las reproducen; instituciones que podrían ser diferenciadas por ejemplo, por el tipo de régimen de las instituciones, públicas o privadas, o por el perfil de egreso, licenciados, ingenieros, técnicos universitarios, entre otros. Hay que mencionar que Bourdieu y Passeron le dieron énfasis al hecho de que el sistema de educación es un mecanismo de reproducción social y no al hecho de conocer la distinción de tipos de formación social que pueden tener los *individuos educados* que fortalecen la reproducción social.

La tercera proposición es la “de la autoridad pedagógica” (AuP), en ella mencionan que:

En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. [1]), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. [2]), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 51-52)

En términos pragmáticos el agente que ocupan Bourdieu y Passeron (1996) en el lugar de AuP es el docente, dicha figura permite disimular las relaciones de fuerza y será necesaria para ejercer la AP. Los autores mencionan que sin la AuP es imposible fundar la AP, hacerlo significaría mostrar la verdad objetiva de violencia. Pero cómo podríamos ver esta figura de AuP cuando existe el acoso, es posible imaginarla cuando la o las víctimas le atribuyen el poder ficticio. Cuando el acosador es un profesor la AuP es explícita, pero al tratarla de visualizarla en los estudiantes es implícita, por qué los estudiantes permiten ser acosados por otro estudiante, porque tanto la víctima como los testigos, le están atribuyendo un poder simbólico, se sienten intimidados. Hay que recordar que en este capítulo se intenta incorporar el fenómeno del acoso a la teoría de *la reproducción* y al comparar un acosador con la AuP sólo se hace en el sentido del poder simbólico que le atribuyen las víctimas y en el sentido de AP que podría ser la superioridad de culturas, clase social, estereotipos transmitidos a las víctimas (representadas por indígenas, personas de clase baja, personas con orientación sexual diferentes a la norma, mujeres, entre otras), permiten ser maltratadas, acosadas o excluidas.

Los autores señalan como AuP a todo aquel que enseña, para la presente investigación señalamos como AuP a todo aquel que acosa. Algunos podrían pensar que en situaciones de acoso las relaciones de fuerza son tan evidentes como la violencia, sin embargo, en esta investigación se ha encontrado que las situaciones de acoso que se ejercen en el tipo superior se puede encontrar también oculta (Romero & Plata, 2015) en aspectos como las tradiciones, costumbres, ritos, (Gómez & Zurita, 2013) ambientes hostiles (Herrera & Treviño, 2007) y otras como discriminación, bromas, limitación de la comunicación, exclusión, en las calificaciones, aislamiento de los estudiantes, en las mismas relaciones entre los estudiantes, entre otros.

La cuarta proposición es la del trabajo pedagógico (TP):

Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que

un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (...), la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada (Bourdieu & Passeron, 1996, 72)

Un término que desarrollan propiamente en *la reproducción* pero que retoman en esta proposición es el de *habitus*, que se conceptualiza como aquella apropiación de la arbitrariedad cultural incluso después de que finalizó la AP y de esta manera permanecer vigente en la sociedad. Y la manera en que una AP se puede convertir en un *habitus* es mediante el TP que es una “acción de inculcación continua, [...] (por ejemplo, predicación y catequesis sacerdotales o comentario profesoral de los «clásicos») (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 72). En el caso de la presente investigación la equivalencia del *habitus* podría ser el acoso ya que es posible, como se mencionó anteriormente en la construcción del objeto de estudio, que las manifestaciones del acoso se hayan presentado desde la aparición de la educación y que además autores como Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) lo consideran un fenómeno presente en todas las instituciones educativas.

Bourdieu y Passeron (1996) mencionan a Marx refiriendo que para que se lleve a cabo el TP el educador deber ser educado. En términos de la presente investigación el educador va a ser digamos la AuP quien en algunos casos funge como el acosador, lo que significaría que el acosador aprendió a serlo. Aquí nuevamente recuperaremos las posturas, sobre el origen de la violencia de los individuos, de Ornelas, George Sorel, Maquiavelo, Marqués de Sade y Hobbes (2002, citados en González & Guerrero, 2003) que se lo atribuyen al instinto del comportamiento humano. La postura de Norbert Elías (Brito, 2000, citado en González & Guerrero, 2003) que lo asume

como un aprendizaje basado en el contexto sociohistórico y la postura de Estañol (2002, citado en González & Guerrero, 2003) que combina ambas.

Tomando en cuenta el *habitus* (acoso) y que el TP significa tener un educador (acciones acosadoras), ambas analogías que aquí se plantean, se estarían inclinando por la postura de Norbert Elías en las que el acosador a aprendido a imponer su cultura sobre otras, discriminando, excluyendo, marginando, segmentando, etc.

Finalmente, la quinta y última proposición es la “Del sistema de enseñanza” (SE):

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 95).

Se interpreta que el SE es la cúspide que integra a las anteriores proposiciones ya que va ser en ella donde se reproduce el TP de transmitir y perpetuar (*habitus*) las AP mediante la AuP. Como consecuencia de lo anterior se tiene una sociedad que va a reproducir la organización social tales como la diferencia de clases, cultura dominante, entre otras. En esta investigación el SE podemos representarlo con la universidad, en ella se podría estar reproduciendo acciones acosadoras (TP) para transmitir y perpetuar el miedo (AP) mediante un acosador (AuP). Esto en términos de Bourdieu y Passeron daría como resultado una maquinaria que reproduce las desigualdades de la sociedad tales como: exclusión, marginación y segmentación, lo

cual no significa que esté bien o mal, sino que se comprenda que eso es lo que está sucediendo en el SE.

### **Violencia simbólica en la universidad**

Como parte de la investigación se realizó una entrevista semiestructurada a un experto en el tema. Durante la entrevista, el experto invitó a dos de sus colaboradores más cercanos para que apoyaran a ampliar la información, esta situación convirtió la entrevista a un experto en una entrevista a un grupo focal. La guía de entrevista incluyó información de los expertos, funciones a su cargo, exposición sobre los tipos de acoso que se han presentado en la universidad, situaciones de acoso específicamente en estudiantes y forma de intervención ante las situaciones de acoso. Por razones éticas se guarda la confidencialidad de los informantes y en este apartado sólo se expone información referente a las manifestaciones de acoso y la forma de intervención.

#### *Situaciones de acoso en la universidad y sus posibles consecuencias*

En este apartado se pretende exponer los testimonios de los expertos en los que refieren los tipos de acoso que se han presentado en la universidad y sus posibles consecuencias. Es necesario informar que la oficina a cargo de recibir la queja de los estudiantes, sólo registro de manera formal tres denuncias específicamente de acoso entre estudiantes, dos por acoso y una por discriminación. Los expertos mencionaron que atendieron otra cifra desconocida de estudiantes a las que no se les dio seguimiento debido a que los estudiantes no regresaban o desistían de continuar la denuncia, la consecuencia mencionada por los expertos fue la deserción.

En el análisis de la entrevista se encontró que el tipo de acoso que mencionaron los expertos es una combinación de acoso docente (de profesor a estudiante) con acoso entre estudiantes (estudiantes que acosaron a estudiantes) y características del porrismo (estudiantes que acosan a estudiantes por instrucciones de una autoridad escolar). A continuación, se presenta un segmento de la entrevista de dónde encontramos la combinación de acosos:



Incluso manifestaban que estaban siendo... los alumnos que los acosaban, que los molestaban, que pues... desplegaban ciert... [sic] determinadas conductas de violencia como burlas este... pues este... groserías, estaban siendo incitados por un maestro o motivados porque pues eh... había ahí... eh pues un origen... eh pues este político, que venían las campañas para [cargos de autoridad] otros nos referían que, eh el origen de estas... de estos actos de molestia por parte de sus compañeros eh... en los que estaba un maestro atrás pues a lo mejor era porque eh... una de las chicas o chicos acosados pues no había... no era no simpatizaba [con el profesor] (EX, p. 4)

Gómez y Zurita (2013) encontraron en las investigaciones que una forma de intervención en el acoso escolar es el profesor, sin embargo, en las declaraciones de los expertos y en las investigaciones (Peña, 2010, Peña & López, 2012, Cerón, 2011, Bastías *et al.*, 2011, Ramirez *et al.*, 2012, Salinas & Espinosa, 2013, Vélez & Munguia, 2013, Cuenca, 2013 y Hernández *et al.*, 2015) mostradas en Cap. II Revisión de la Literatura refieren que a veces es el profesor quien acosa.

En declaración anterior del experto, se observa que además de ser el profesor el promotor del acoso y considerado por Bourdieu y Passeron (1996) como una AuP, también va a ser un promotor del acoso. En el ejemplo anterior parece ser que sigue vigente un tipo de acoso parecido al porrismo (Corona, 2002 y Palacios, 2001 citados en González & Guerrero, 2003) en la que hay autoridades educativas, en este caso el profesor, es quien va a incitar a un grupo de estudiantes para acosar a otros por tener ideas políticas contrarias a las del profesor. También el experto expone otro tipo de acoso que podríamos ubicarlo como una subcategoría del acoso sexual con características del porrismo; es la que refiere cuando un profesor invitó a salir a una estudiante y cuando ella no acepta fue acosada por compañeros estudiantes motivados por el profesor. Este es el testimonio del experto: “[El] maestro invitaba a salir a lo mejor a la chica y entonces como no le hizo caso, le echó, vamos a decirlo en términos coloquiales, a andar a los demás a sus compañeros y pues la molestaban (EX, p. 4)”.

También existe la posibilidad de que un estudiante acose a distintas compañeras, sin que ninguno se atreva a defenderse mediante una autoridad, en este caso existe un miedo colectivo quienes le atribuyen un poder simbólico al acosador. A continuación, se cita el caso que refiere el experto A1:

Hay [...] un chico el cual tiene problemas de conducta y este chico [...] acosa a las alumnas. Es una situación en la cual las alumnas no vienen directamente ¿Por qué? porque les da pena. Hablé con [una de las autoridades y le dije] -oye ya le estamos dando seguimiento pero no podemos nosotros tampoco actuar más allá debido a que no hay una [...] queja interpuesta por una persona [...] [y me dijo] -las alumnas vienen y se quejan conmigo, [...] -que me tocó, me sigue a mi casa, me ve lascivamente [...], son chicas que vienen saliendo de la preparatoria, son chicas que están en clase y están tomando clase con él y [les toca la pierna] (A1, p. 5).

El experto mencionó que existe una gran cifra negra de estudiantes que no se defienden y no se atreven a denunciar y con ello minimizan su situación de acoso teniendo como prefiriendo desertar de la institución escolar antes que denunciar.

(...) es alarmante, le digo que esa cifra negra de que todos esos alumnos están siendo acosados y no vienen por, o recurren a [las autoridades], no recurren a sus maestros por pena, por desidia, por, por tratan de minimizar y, y prefieren ser víctimas y en dado caso pus [sic] mejor ellos desertan de la escuela (EX, p. 10).

En términos teóricos los estudiantes que no denuncian son producto del TP en el *habitus* es la aceptación de una condición de sujetos vulnerables dominados por un poder simbólico, porque el experto menciona que las herramientas para defenderse están sólo que los estudiantes no los usan.

Por otro lado, los expertos entrevistados mencionaron que hay alumnos en quienes el acoso no produce ninguna consecuencia, esto coincide con Gómez y Zurita (2013) cuando menciona que no generalicemos los resultados de las investigaciones. El experto expuso que “a la mejor en algunos pasarán los meses y egresarán y no les impacta en su vida, pero a otros si les va a impactar en sus vidas, entonces no tenemos alcance sobre eso” (EX, p.3). Con lo anterior podemos suponer que el impacto del acoso puede ir desde afectaciones físicas, psicológicas, rendimiento escolar como lo refirió el experto “un impacto dentro de su, de su actividad académica pero también personal, porque en el hogar tienen otras actitudes, los papas se empiezan a dar cuenta, ya no quieren venir a la escuela, empieza un desinterés (...) (B1, p. 10)” hasta incluso sociales tales como la deserción, así como lo expuso el experto:

(...) que no lleven a la deserción a muchos alumnos y alumnas de esta [institución] porque en eso se decanta, en eso filan [sic] finaliza el acoso ¿no? mmm, a lo mejor mmm en algunas ocasiones si en alguno enfrentamientos ya físicos pero es lo mínimo no siempre es la deserción el acosado siempre opta por huir no es una conducta eh pues que se presenta ¡no! entonces... este, estos [últimos] años decimos es raro que no vengan a quejarse mucho de esto, pero si existen (EX, p.5)

El hecho de que el estudiante deserte puede ser un éxito de la dominación y de la reproducción de la organización social en el que hay grupos vulnerables y grupos dominantes. La víctima se ha apropiado de un *habitus* de miedo en el que hay jerarquías y ahora fue tiempo de desertar.

Por otro lado, los expertos refirieron los tipos de acoso que han atendido y aparece un nuevo tipo de acoso que no se observaron en la revisión de la literatura. A continuación, mostramos cuál es el protocolo de atención a las víctimas de acoso y cuáles son los mecanismos con los que cuenta la universidad.

### *Intervención de la universidad*

El protocolo de atención a estudiantes de manera breve consiste en recibir y atender la queja, la víctima narra y escribe los hechos y de esta manera se inicia con la recolección de evidencias y se abre un expediente de queja. El paso siguiente es visitar a la autoridad de la sede de adscripción y hacerle del conocimiento de la situación. Posteriormente se inicia la elaboración de oficios en los que se solicita que los imputados se presenten a comparecer y en ella los estudiantes tienen derecho de réplica ya que la oficina con el simple hecho de recibir la denuncia no significa que los imputados sean culpables. En caso de que los estudiantes efectivamente sean reconocidos como acosadores se emiten recomendaciones y finalmente se llega a la restauración de la relación. Los expertos señalan que dado que son un órgano de buena fe no pueden hacer recomendaciones vinculatorias<sup>15</sup> y que en las quejas a las que les han dado seguimiento no han logrado llegar a la restauración de la relación.

Los expertos manifiestan que los estudiantes se acercan a las oficinas para denunciar, y los responsables de atenderlos se manejan de acuerdo al protocolo solicitando que los denunciante presenten testigos, según los expertos después de esta solicitud muchos de los estudiantes ya no regresan.

En el apartado anterior sobre *la reproducción*, se hicieron analogías en las que se mencionaba que la universidad (SE) reproduce el miedo (TP) y logra perpetuarlo convirtiéndolo en *habitus*, es posible que sea esa una razón por la que los estudiantes no regresan con los testigos debido al miedo de los testigos a ser perseguidos. En este sentido se podría recuperar lo que se expuso de Keddie (Da Silva, 1999) en la revisión de la literatura, de que tener una noción de la procedencia social de los estudiantes va a incidir en la forma en como los profesores tratan a los alumnos. En este caso el tener un conocimiento previo de que el acosador ya había tenido antecedentes de violencia genera un tipo de relación basada en el miedo y los estudiantes prefieren mantenerse en silencio y no denunciar para no tener problemas. Por su parte el experto señaló lo siguiente:

---

<sup>15</sup> Toda aquella recomendación que emite alguna autoridad facultada para darlo como una sentencia por ejemplo la procuraduría, la fiscalía general del estado o un juez. Fuente: Entrevista a grupo focal.

nos hemos dado cuenta de que estas conductas si existen, incluso estas tres quejas superan a las veces que chicas o chicos han venido aquí a platicar de que tienen están molestando, les decimos si, te recibimos tu queja, platéanosla, tráenosla, y de una vez le damos este... tramite, y no regresan, y no regresan eh. Incluso eh... algunos si regresaron con su queja la interpusieron y dejaron de venir, los buscamos, oye vamos a darle seguimiento, tráenos a los testigos que se han percatado de estas conductas y desaparecieron, ya no regresaron, y eran de licenciatura (EX, p. 3-4).

El experto menciona que es importante que la institución escolar se preocupe por la formación para la ciudadanía de los estudiantes que son acosadores para que pueda contenerlos y los forme de manera tal que al relacionarse en sociedad no manifiesten estas actitudes negativas:

(...) ¿no? pero pus [sic] si [las instituciones forman], también debe formar no solo profesionistas sino también ciudadanos no (...) Porque estamos enviando a lo mejor el mejor el alumno, pero que es un acosador y lo estamos enviando a la sociedad (EX, p. 15)

Así como se mencionó en el capítulo II, que hay manera de poder previsualizar a los posibles acosadores o víctimas (Trujillo y Romero-Acosta, 2016) antes de que cometan una manifestación de acoso, el experto entrevistado menciona que en ocasiones no es la primera vez que lo hace y que posiblemente tiene antecedentes. A continuación, su testimonio.

No y tener claro que un acosador no lo, no es la primera vez que lo hace ni la única que lo va hacer, no si ya detonó en un problema que llega hasta aquí, es porque antes ya hubo pequeñas fricciones con alguien, y esto puede llegar hacer peor no entonces, no nada más es lo jurídico si no también lo psicológico

porque algo no está bien ahí y es lo que está motivando a que el presente este tipo de acciones (B1, p. 15)

También se reconoce que en tanto avanzan en los niveles del tipo educativo superior no quiere decir que el acoso desaparezca. A continuación, el testimonio del segundo experto "(...) tú no puedes dar por hecho que alguien que ya está en sexto semestre no va a llevar a cabo una acción que puede hacer un alumno de preparatoria ¿no? porque lo hacen (...) (B1, p.17)". El testimonio anterior podemos relacionarlo con los hallazgos de Barba y Romo (2005) y Barba (2007) en el que se reconoce que avanzar en los tipos educativos no te convierte en un ciudadano interesado en el bien común. En el siguiente testimonio se visualiza que no se trata únicamente de atender los casos de acoso como fenómeno sino el reconocimiento de que los estudiantes sean tratados con dignidad:

EX: (...) [la institución] se encuentra consiente de la importancia que guarda el reconocimiento la promoción y protección de los derechos humanos los cuales descansan en la base que de que toda persona tiene derecho a ser tratada con dignidad. Entonces, queremos que la dignidad no se quede si simplemente en este pronunciamiento ético, sino que sea realmente una realidad en la universidad ¡sí! que no sea un pronunciamiento no más, una realidad. Tons [sic] por eso de ahí, lo comentábamos con [los colegas], surgió la necesidad de establecer estos protocolos -vamos a, a impulsar una herramienta que, que visibilice este fenómeno, que lo aborde, y bueno vamos, obviamente nos vamos a encontrar con reticencias, (...) (EX, p. 12)

Los expertos reconocen que las Instituciones de Educación Superior no están exentas de las situaciones de acoso y por ello cuentan con dos protocolos de actuación para la prevención de la discriminación y el de la prevención de hostigamiento y acoso sexual. Al tener estos protocolos de actuación se asume que se debe a que los

principales tipos de acoso, por lo menos en esa universidad, son los de acoso sexual y por discriminación.

Con estos protocolos se hace reconocimiento explícito de la existencia del fenómeno en la universidad y promueven la prevención del acoso por razón de discriminación y por acoso sexual. Por lo menos en esta institución, dicho reconocimiento, contradice la afirmación de Gómez y Zurita (2013) que ya se mencionaba en sobre el “poderoso discurso institucional que contribuye a que ciertas acciones queden ocultas” (p.187), en este caso, probablemente singular, se contribuye a facilitar las investigaciones de denuncias que se hacen sobre los distintos tipos de acoso que se presenten.

Otros aspectos que podemos añadir de la entrevista es que los expertos reconocen que el programa de tutorías es un programa novedoso que funciona para la detección temprana, prevención y atención de las situaciones de acoso, sin embargo, también señalaron deficiencias en el programa. En el Cap. IV se revisaron páginas oficiales y documentos de la DGEUS, la ANUIES (2000) y de la UAEM (2010 y 2012) y en el discurso tienen presente el programa de tutorías. La DGEUS en su estrategia pretende fortalecer los programas que promueven la permanencia. La ANUIES (2000) promueve el PIT para ofrecer formación integral y disminuir la deserción y por su parte el PIDE menciona que cuenta con un programa de tutorías. Lo cual significa que estas estrategias y programas no están funcionando, por lo menos para el experto. Lo anterior demuestra que en el discurso de las instancias y documentos pueden estar presentes y ser novedosos, pero en la práctica algunos aspectos no funcionan, por ejemplo, en la falta de preparación de los docentes para realizar la tutoría y concientización de la importancia de la misma; a continuación, se citan tres diferentes segmentos de los testimonios de los expertos:

(...) no tenemos un fort [sic] un sistema fortalecido de por ejemplo de... de tutores, de orientadores, [...]. En el nivel superior ya se ha puesto de moda la figura con los nuevos planes de estudio del tutor ¿no? que es un acompañamiento que se hace y todo, pero [...] yo no tengo la capacitación de

un tutor porque debe ser un especialista, un acompañamiento importante, tanto académico como emocional, en fin, porque esto imparta por ejemplo lo emocional y lo académico ambos, impacta en la deserción escolar (EX, p. 4)

(...) ciertamente nos capacitan al inicio [de clases] tutorías, pero son más cuestiones didácticas y de integración y... pero no, no realmente en lo que debe estar fortalecido un tutor ¿no? y nosotros como somos maestros en áreas de conocimiento específico pues como que no le damos la importancia, hay que ser honestos ¿no? le damos la importancia a esa hora y es perdi [sic] una hora perdida (...) (EX, p. 16)

(...) las tutorías son muy importantes, ahorita ya se tomó eso sí, pero no, no cumplen con la función, no son clases no es una imposición sino es un acompañamiento debe ser un acompañamiento a los alumnos para ver todo este tipo de cuestiones (B1, p. 17).

Otro aspecto que señalan los expertos es el de la concientización para que los estudiantes reconozcan las situaciones de acoso tengan conocimiento de que existen instancias a las que pueden acudir para resolver este tipo de conflictos. El experto reconoce que el acoso sexual no es un problema exclusivo de las estudiantes mujeres, y que los hombres también son vulnerables. A continuación, se cita el testimonio del experto:

El problema es que los alumnos no... no saben ¿qué es el acoso? No, no tienen eh, una medición, en decir ya con estas actitudes ya no es, ya no es una molestia, ni me está chuleando de buena manera si no -ya me está acosando- ¿no? Entonces, muchos no lo externan y sobre todo yo creo que más hombres, porque yo he tenido alumnos en la [institución] donde ¡maestras! los acosan, entonces he muchos piensan que, ok que a lo mejor solamente nos vamos sobre el acoso sexual ¿no? cuando les piden algunos favores de índole sexual



a cambio de una calificación. Pero también hay otros tipos de acoso no, el que, por ejemplo, el que me agarran de bajada (...) (B1, p. 10)

Otra posible función de la concientización es que los perpetradores reconozcan que algunas de sus acciones están afectando a otros y están incurriendo en actos de acoso.

El sindicato es un organismo que puede dar fluidez a la atención y seguimiento de las quejas de víctimas por acoso. Dicho organismo tiene la facultad emitir recomendaciones vinculatorias.

### **Síntesis de la teoría de *La reproducción***

En este capítulo se intentó fortalecer el cumplimiento del objetivo de la presente investigación que es conocer si la universidad permite u obstaculiza ciertas formas de convivencia y de formación para la ciudadanía que, a su vez promuevan o inhiban el acoso entre estudiantes universitarios, los referentes teóricos revisados en este capítulo muestran que existe un gran mecanismo denominado por los teóricos como el SE capaz de reproducir al interior de las instituciones las relaciones de clase que se dan en la organización social. Está organización social posiciona a una cultura dominante sobre una cultura dominada, en las relaciones al interior de la universidad podríamos ver representadas con la exclusión de estudiantes históricamente vulneradas.

Se expuso el concepto violencia simbólica Bourdieu y Passeron en la que las AP's se van a imponer arbitrariamente a los estudiantes y ellos las aceptarán debido a un poder simbólico que cuentan las AuP obtenido gracias al SE. Estas AP's van a ser adquiridas por los estudiantes como verdades objetivas. El concepto de poder simbólico de Bourdieu y Passeron se recupera en esta investigación para referirse al poder simbólico que las víctimas les atribuyen a los acosadores.

Ciataloni (1996) no acepta por completo la concepción de Violencia Simbólica desarrollada por Bourdieu y Passeron (1996), porque considera que entonces actividades primarias como comer y beber serían consideradas violencia simbólica y

para Cialtoni no lo es. La postura que asume la presente investigación coincide con la de Bourdieu y Passeron (1996) y reflexionamos que efectivamente comer, beber, vestirse y hablar también es violencia simbólica. Por ejemplo, se asume que comer con los diferentes cubiertos creados artificialmente por el hombre es una manera de comer. Otro ejemplo es el utilizar zapatos sería considerado de una sociedad civilizada mientras que otros que no la utilizan porque así se los enseñó su cultura podrían ser considerados como bárbaros.

Se coincide con Cialtoni (1996) en que existen niveles de violencia ya que no es lo para la presente investigación no es lo mismo la formación integral que la formación exclusiva para el trabajo, creemos que los estudiantes deberían conocer lo que podrían aprender con la formación integral y lo que podrían aprender con la tecnificación de la mano de obra y que sea decisión de los estudiantes (en calidad de adultos y ciudadanos) el tipo de formación que quieren.

Bourdieu y Passeron desarrollaron su teoría en cinco proposiciones: La primera es que *todo poder de violencia simbólica*, explican que el poder de la violencia simbólica se funda en su propio poder que no es percibido. En la segunda *de la doble arbitrariedad de la AP*, mencionan que la AP se compone de la arbitrariedad y la imposición. Tercero *de la AuP*, dónde posicionan al docente como dicha autoridad. La cuarta del *TP* en la que mencionan que lo que enseña la cultura que permanecerá por generaciones en la sociedad y en esta proposición desarrollan brevemente el concepto del *habitus*. Y finalmente la quinta que refiere al *SE* que va a ser la que integra cuatro proposiciones en el que el TP se transmite AP que es un poder fundada en su poder oculto transferida a los alumnos mediante la AuP.

En el Cap. I de la construcción del objeto de estudio se mencionó que Da Silva (1999) no creía que se visualizara al docente como una autoridad arbitraria, parecido a lo que Bourdieu y Passeron (1996) lo etiquetan, sino como un guía de los estudiantes que los llevara a la emancipación. Como discurso suena bien lo que propone Da Silva, pero finalmente los profesores son AuP ya sea que liberen a los estudiantes o que los formen para el trabajo.

Por otro lado, en los casos de acoso que mencionaron los expertos se encontraron dos tipos de acoso diferentes a los presentados en la revisión de la literatura ambos con características del porrismo. Un tipo de acoso podríamos ubicarlo en la subcategoría del acoso entre estudiantes de tipo sexual con características del porrismo y otro es el acoso a estudiantes motivados por profesores. Cuando podríamos creer que el porrismo había desaparecido encontramos que aún algunas autoridades se valen de los estudiantes para acosar a sus estudiantes.

Para la atención de los casos mencionados anteriormente un organismo que puede prevenir la atención de los estudiantes víctimas de acoso de sus compañeros es el sindicato. Debido a que los profesores están motivando a los estudiantes para acosar a sus estudiantes y es el sindicato que podría emitir recomendaciones vinculatorias a dichos profesores.

Encontramos un problema en la atención y prevención de las situaciones de acoso y es que las autoridades educativas no pudieron presentar quejas de estudiantes perpetradores. Sería conveniente reflexionar sobre empoderar a las autoridades ellos pudieran tener las facultades para denunciar a los presuntos acosadores, sin embargo, esto presenta un problema cuando son las autoridades las que acosan y podrían hacer uso de dicha facultad para denunciar a sus víctimas.

Otro asunto a reflexionar es sobre cuál es la función de los que atienden a las víctimas de acoso ya que por una parte están limitados a emitir sólo recomendaciones sin que sean vinculatorias. A su vez entra en un problema que ya se había mencionado en la problematización, cómo la institución va a emitir recomendaciones vinculatorias cuando se supone que la universidad está formando estudiantes para la ciudadanía y sana convivencia incluida en la formación integral.

Para cerrar se puede afirmar que por lo menos el paradigma de la ocultación de la violencia en las instituciones escolares (Gómez & Zurita, 2013) se comienza a difuminar.

## Conclusiones

Los capítulos presentados anteriormente, intentaron en su conjunto dar cumplimiento al objetivo general de la presente investigación que es: Conocer si la Universidad permite u obstaculiza ciertas formas de convivencia y aspectos para la formación ciudadana que promuevan o inhiban el acoso entre estudiantes. Hay que recordar que la presente investigación es de tipo exploratorio y se apoyó de la metodología cualitativa para dar cumplimiento al objetivo mediante técnicas de análisis de implícitos y la entrevista semiestructurada. A manera de síntesis se presenta un esquema del cumplimiento del objetivo general, en el que se visualizan los aspectos que pueden promover y/o inhibir el acoso entre estudiantes universitarios (ver figura 3).

En la teoría de *la reproducción* (Bourdieu & Passeron, 1996) las instituciones educativas en general son espacios de reproducción de la organización social. En dicha organización se encuentran presente una cultura dominante y una oprimida bajo un esquema de dominación simbólica. Por tanto, si las instituciones educativas son reproductoras de la organización social también al interior de ellas se van a visualizar grupos de estudiantes dominados y grupos dominantes. Es posible que esta tendencia cambie si se incluye en los planes y programas de estudio la formación la cultura popular y la erudita así cómo lo recomienda Freire (citado en Da Silva, 1999) de manera tal que los estudiantes desarrollen el criterio propio.

Aspectos como el *curriculum* flexible, autoridades educativas y profesores son promotores del acoso. El reconocimiento por parte de la universidad de la existencia del fenómeno, los programas como el PIT, el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad y los protocolos de atención a víctimas pueden prevenir situaciones de acoso y visualizar la detección y reconocimiento del fenómeno. Los sindicatos u otras organizaciones gremiales también puede ser instancias que proponga mecanismos para darle seguimiento objetivo a la atención víctimas de acoso ya que en muchos casos el acoso es contra sus agremiados.

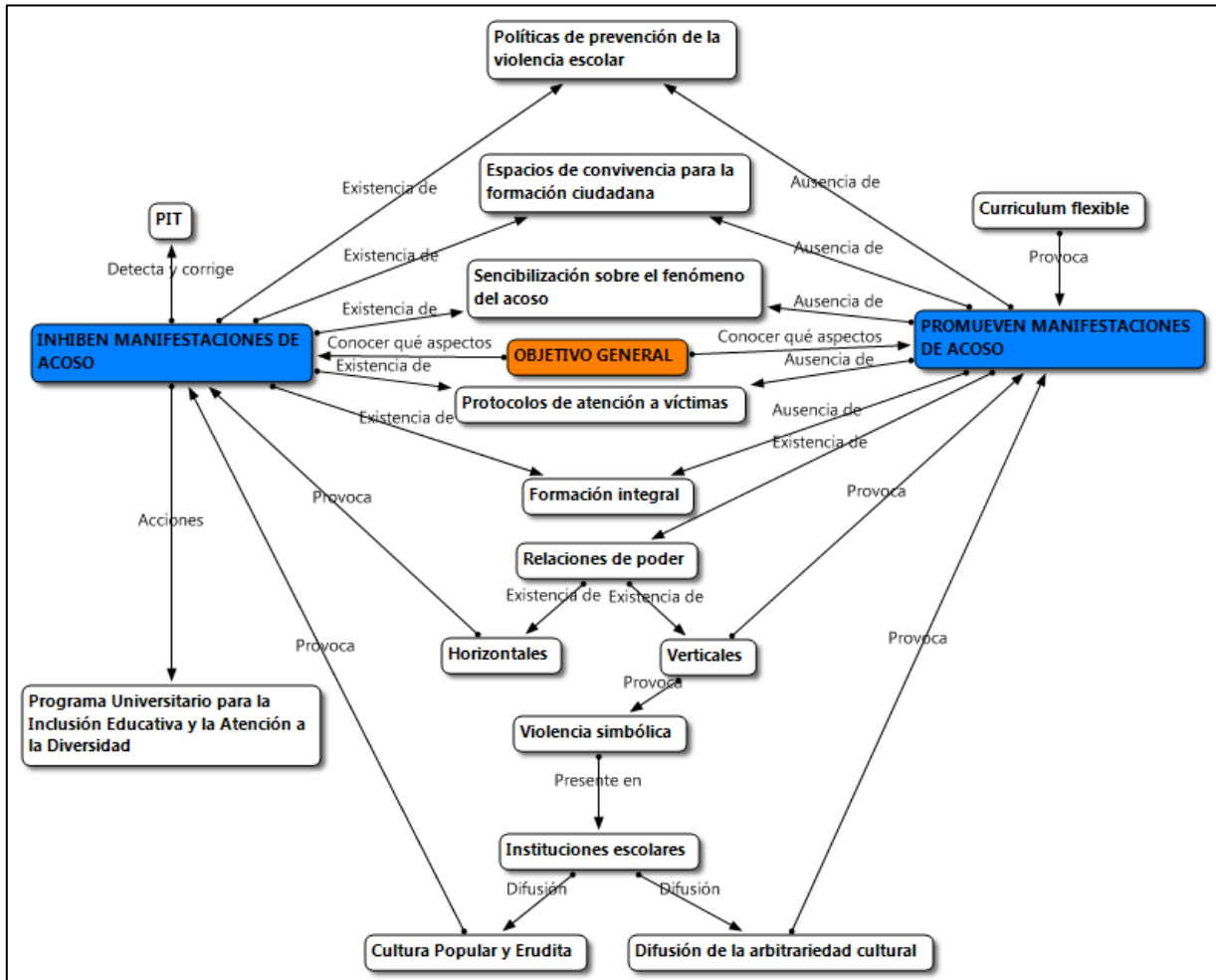
Sin embargo, estas organizaciones sindicales pueden encubrir las manifestaciones de acoso, al proteger o solapar a los profesores, por las redes de

amistad con los representantes a quienes se le puede dificultar la tarea de ser juez y parte en un conflicto que implique despedir al victimario.

Otro de los obstáculos para la convivencia y formación ciudadana es la falta de políticas específicas de formación para la ciudadanía, ya que las políticas revisadas si proponen la formación integral en la que se consideran competencias profesionales y ciudadanas que le permiten al estudiante enriquecer sus facultades artísticas, morales y críticas. Sin embargo, ponen énfasis en las profesionales y dejan de lado las competencias ciudadanas. No hay claridad con respecto a las acciones para iniciar o fortalecer dichas competencias ciudadanas. Las políticas tienen claros los resultados de la formación para la ciudadanía, pero no han logrado establecer cómo lo van a lograr, incluso lo tienen cómo una meta a perseguir que parece inalcanzable.

Un aspecto más que obstaculiza el aprendizaje y la convivencia es la falta de espacios. En el Capítulo IV se mencionó que hay autores que afirman que los espacios físicos van facilitar u obstaculizar la convivencia. Es importante que las instituciones escolares cuenten con espacios adecuados para la práctica deportiva y el proceso pedagógico, que le permitan al estudiante y al profesor enfocarse en el aprendizaje y no en pensar cómo resolver asuntos relacionados con la falta de espacios de todos los tipos educativos y principalmente el universitario en el que si no se tiene una cobertura del 100% mínimo, todos los estudiantes que asisten a la universidad y que corresponden al 37.3% de los jóvenes en edad de estudiar, puedan tener instalaciones adecuadas.

**Figura 3.** Aspectos en la universidad que promueven o inhiben el acoso entre estudiantes universitarios



**Fuente:** Elaboración propia a partir de la información reportada en los capítulos anteriores

Estos obstáculos y facilitadores de las formas de convivencia y aspectos para la formación ciudadana que promueven o inhiben el acoso entre estudiantes se desarrollaron en cinco capítulos y tres objetivos específicos que a continuación se enuncian.

El primer objetivo específico de la investigación fue “Conocer los tipos de acoso que se pueden presentar entre los estudiantes universitarios”, dicho objetivo se desarrolló en el Capítulo II. Revisión de la literatura encontrando en las investigaciones que existe el acoso entre estudiantes, el acoso por razón de sexo, el ciber acoso y el acoso

docente (de profesor a estudiante) y cualquiera de estas se puede encontrar el acoso sexual. Un descubrimiento inesperado fue el descubrimiento de un tipo de acoso entre estudiantes con características del porrismo en el que los profesores se valen de estudiantes para acosar a sus estudiantes. Un caso fue el de una estudiante que no cedió a las insinuaciones de un profesor y fue acosada por sus compañeros quienes tuvieron instrucciones del profesor, y otros casos fueron los de estudiantes acosados por profesores cuando iniciaban las campañas para elecciones de autoridad en las universidades.

En el tipo de acoso entre estudiantes se encontró que los que se aíslan o que se sienten rechazados son víctimas potenciales de acoso y que las estudiantes víctimas o victimarios pueden tener antecedentes a la inversa, es decir, son victimarios, pero fueron víctimas. Hay que tomar en cuenta este descubrimiento de los autores ya que también hubo autores que el mencionaron que el *curriculum* flexible aísla y excluye. Los aspectos que encontraron que vulneran a los estudiantes son, por ejemplo: la clase social, la orientación sexual, origen étnico. Es decir, aquellos con los cuales una persona puede ser discriminada.

Otro tipo es el acoso por razón de sexo que se pudo documentar y se refiere a casos de estudiantes que fueron acosadas sexualmente. En la literatura revisada lo que se encontró es que este tipo de acoso se puede presentar en estudiantes que realizan su servicio social en instituciones ajenas a la escolar, por ejemplo, en empresas u hospitales. Hubo casos de mujeres que fueron acosadas por sus exnovios y otras que lo fueron por los médicos, enfermeros o personas de mayor categoría laboral en las instituciones. En este tipo de acoso no se encontraron herramientas para dar seguimiento y solución a este problema, dado que en el servicio social no hay una relación estrictamente académica y el noviazgo es considerado un asunto personal. El hecho de que las mujeres sean violentadas en mayor medida que los hombres puede ser atribuida a su debilidad real o ficticia ante los hombres.

Otro tipo de acoso que se manifiesta entre los universitarios es el que los autores denominaron como *ciberbullying*, en este tipo de manifestaciones hay diferencias significativas con el acoso tradicional. En este último, los acosadores lo

pueden hacer en grupo o de manera individual, hay agresiones físicas y/o verbales, hay exclusión, los sujetos son adscritos a la institución y el acoso es durante el horario escolar; y en el *ciberbullying* son sujetos anónimos, lo hacen de manera individual, sin límite de horario, y puede tener audiencia internacional. De acuerdo a las características tradicionales del acoso, este deber ser estrictamente en el entorno escolar, es por eso que se recomienda no utilizar *ciberbullying* cuando los acosadores no sean compañeros estudiantes de la víctima, en su lugar se recomienda utilizar ciberacoso o acoso en la red.

Y también se encontró que una manera en que se manifiesta el acoso en los estudiantes es el *acoso docente*, este se visualiza cuando un profesor acosa a un estudiante, hay profesores que hacen uso de su poder *quid pro quo* para solicitar favores sexuales, se encontró que tanto hombres como mujeres son vulnerables a ser acosados sexualmente, aunque las mujeres suelen presentarlo en mayor proporción. También hubo estudios en los que el estudiante fue utilizado como medio por los profesores para acosar a otros profesores y al ser utilizado se convirtió en un estudiante acosado. Este tipo de acoso también se expuso en las investigaciones cuando los profesores etiquetaban a los estudiantes por su clase social, por entrar a la universidad en un segundo examen, provocando que fueran tratados de manera diferenciada y peyorativa. Este tipo de acoso compromete la formación de los estudiantes y promueve las manifestaciones de acoso, ya que al ser el profesor una figura de autoridad y modelo en la universidad, podría haber estudiantes que reproduzcan su comportamiento hacia sus compañeros.

En el mismo cap. II sobre los estudios de ciudadanía y convivencia se expuso que hay autores que señalan que conforme se avanza en los tipos educativos el acoso desaparece y hubo quienes mencionaron que no desaparece, sino que se manifiestan de distinta manera y otro incluso afirma que el acoso entre los estudiantes es un fenómeno en común de las instituciones escolares, pero con características particulares de cada una. Encuentran que en el tipo universitario se oculta en las agresiones psicológicas y verbales. Se interpretó que algunas agresiones ocultas son



la exclusión y la invisibilización del compañero, por ejemplo, cuando los estudiantes hacen como si no escucharan a otro estudiante.

Algunos de los autores que se citaron en la revisión de la literatura partieron de posiciones epistemológicas como la convivencia, la formación ciudadana y el profesor como modelo para incidir de manera positiva en la problemática del acoso entre los estudiantes, aunque hubo investigaciones que mostraron que fue el profesor quien ejercía su poder simbólico para acosar a los estudiantes. También se encontró que en la universidad existen dimensiones formativas importantes que pueden mejorar las relaciones que se tejen dentro de las instituciones, tales como: la formación deontológica; la formación ciudadana de los estudiantes y la formación humana.

Un segundo objetivo específico de la investigación fue “Conceptualizar el acoso entre estudiantes universitarios” mismo que se desarrolló en el Capítulo III. denominado Referente conceptual. Constructo del concepto de acoso escolar. En dicho apartado se citaron diferentes acepciones desde la aparición del acoso escolar como objeto de estudio que originalmente se le denominó *bullying* y que un equivalente en el idioma castellano ha sido el acoso escolar. La pretensión fue elaborar un constructo de acoso entre estudiantes universitarios aplicable a la presente investigación. Los antecedentes de las características de lo que en la actualidad conocemos como acoso escolar se ubican en la literatura desde 1932. Pero es hasta 1972 que Heinemman define el concepto de *mobbing*, en él se contemplan elementos que son considerados las características del acoso escolar entre estudiantes. Aunque en las investigaciones no se encontró que existiera un debate entre saber quién es el pionero en crear un término que estudie el acoso entre los estudiantes, se encontró que la definición de *mobbing* que desarrolló Heinemman fue un año antes que la de Olweus. Sin embargo, es a Olweus a quien se le atribuye la creación de un término en 1973 que designara las características del acoso escolar que en ese caso fue el *bullying*.

Hay autores que en sus publicaciones denominaron el acoso entre estudiantes como: acoso escolar entre pares, acoso entre iguales, maltrato entre iguales, abuso entre iguales, violencia entre pares, violencia interpersonal entre iguales; y estas

denominaciones se consideran que se ha utilizado erróneamente. Incluir es sustantivo entre iguales al acoso escolar es reconocer explícitamente que acosador como víctima son iguales. Sin embargo, los documentos revisados de algunos especialistas, sobre el acoso escolar, estipularon que una de las características para que pueda acoso es que debe existir diferencia de fuerza o de poder real o ficticio.

En las traducciones revisadas de las obras de Olweus, se observa que utilizan al acoso escolar “entre iguales” como un sinónimo del término *bullying*. En las traducciones también mencionan que el autor precursor del acoso escolar inicialmente utilizó el sustantivo “entre iguales” para diferenciarlo de la violencia doméstica. Sin embargo, en las características del *bullying*, Olweus estableció explícitamente que para que exista acoso debe existir en alguno de ellos atributos de fuerza o de poder, ya sea real o ficticia, por tanto, los estudiantes -acosador y acosado- no son iguales. Y además incluye entre sus características que no puede ser considerado *bullying* cuando dos estudiantes de la misma fuerza pelean o discuten. A pesar de ello, algunos investigadores en diferentes partes del mundo siguen denominándolo como acoso escolar entre iguales. Las investigaciones revisadas muestran que fueron los investigadores españoles los primeros en interesarse en encontrar un término equivalente al *bullying*, quedándose con el término de maltrato entre iguales. Como ya se mencionó seguir utilizando “entre iguales” no expresa la característica intrínseca del acoso entre estudiantes, que es la desigualdad de fuerza o de poder. En la presente investigación se considera que los términos “acoso entre estudiantes” es el más adecuado para designar las características del acoso que se da entre los estudiantes.

Algunas de las características del acoso se considera que tenga que existir una acumulación de acciones acosadoras por determinado tiempo para que puedan ser consideradas acoso. Pero, hay casos en las que las universidades no tienen semestres continuos y a eso se le agregan las vacaciones. Otro ejemplo es que los ciclos escolares de las universidades varían en tiempos semestrales, cuatrimestrales o trimestrales. Por tanto, no se puede limitar el acoso a un tiempo, debido a que puede haber periodos lectivos que no siempre son de 6 meses, muestra de ellos son los semestres agosto-diciembre en el que en realidad son cuatro meses. Por lo tanto, para

términos de la elaboración de una concepción en la presente investigación, el tiempo no se considera como característica. La propuesta de concepción del acoso entre estudiantes universitarios, misma que se desarrolló en el tercer capítulo es:

Agresión física, psicología, sexual o social que un estudiante o varios estudiantes perpetran a uno o varios estudiantes inscritos a la universidad, donde prevalece principalmente el desequilibrio de fuerza real o simbólica y la víctima(s) es(son) incapaz(ces) de defenderse. Las agresiones físicas se manifiestan a través de golpes y empujones. Las agresiones psicológicas pueden ser burlas, crear rumores falsos, poner sobrenombres hirientes. Las agresiones sexuales incluyen roces y tocamientos sin consentimiento. Y las agresiones sociales incluyen discriminación y exclusión. Tales agresiones no necesitan ser repetitivas.

Hay que mencionar que la propuesta de este constructo se basa en la violencia personal ya que es la que es perceptible, debido a que en la actualidad este tipo de violencia a veces es difícil documentar para denunciar. Se encontró que en México los investigadores publican sobre el acoso escolar o *bullying* como objeto de estudio a partir del 2005. Es decir, el acoso escolar es un objeto de estudio emergente. Aunque cabe mencionar que se habían hecho investigaciones sobre el porrismo en las que se logran identificar características semejantes a las del acoso escolar y que parece ser que en la actualidad siguen vigentes.

La principal postura tomada en esta investigación es que, de existir acciones de intervención, éstas no deben violar los principios por los que se legitima la protección de los estudiantes, es decir por proteger a algunos vulnera a otros.

El tercer objetivo específico fue “Conocer las políticas en la universidad pública relacionadas con la convivencia, formación ciudadana y el acoso entre estudiantes” desarrollada en el Capítulo IV. denominado “Implícitos” en las Políticas sobre convivencia en la universidad para la formación ciudadana. En dicho capítulo se revisaron las políticas y programas de instituciones responsables de la Educación Superior. Se encontró que las instancias y documentos gubernamentales y responsables de la educación superior reconocen que existen situaciones en los que

se excluye y margina, sin embargo, siguen presentándose problemas en su implementación.

En dicho capítulo también se expuso que la formación para la ciudadanía fue el primer objetivo de la educación. Hay que recordar que al finalizar la revolución francesa la ciudadanía era vista como una forma para organizar a la sociedad. Los expertos señalaron que es importante la formación ciudadana de manera tal que al insertarse en la sociedad se refleje la formación universitaria.

Una innovación implementada en las universidades fue el *curriculum* flexible y el PIDE mostró sus ventajas, pero hay autores que mencionaban sus desventajas como el aislamiento y la exclusión.

Los aportes de esta investigación son: en primer lugar, el reconocimiento de la existencia del fenómeno en la universidad incluso niveles de posgrado identificando que se manifiesta de manera distinta a los tipos precedentes a la universidad. En segundo lugar, fue el análisis de políticas gubernamentales que pudieran tener injerencia en asuntos de prevención y atención a víctimas de acoso y mencionar que existen aspectos que hay que fortalecer como por ejemplo el PIT y que sean explícitas acciones específicas que fortalezcan a la formación para la ciudadanía. Finalmente, otro aporte de la investigación es que en la medida de que se considere el fenómeno del acoso entre los estudiantes como un problema que afecta la deserción de los estudiantes en esa medida se podrían mejorar los objetivos de permanencia de los estudiantes.

Las tareas pendientes son:

1. La discusión en torno a los niveles de violencia a los que son sometidos los estudiantes universitarios.
2. Realizar estudios empíricos que prueben que el acoso entre estudiantes es un fenómeno que genera ausentismo, disminuye el rendimiento escolar e interrumpe la trayectoria y egreso de los estudiantes universitarios.
3. Identificar en que niveles de la estructura del desarrollo moral de Kohlberg se encuentran los estudiantes de recién ingreso a la universidad y con qué nivel egresan.

4. Identificar dónde se forman los *individuos educados* quienes forman parte de la estructura esencial que abonan a la reproducción social y quienes no lo hacen, para conocer la distinción de tipos de formación social que pueden tener los *individuos educados* que fortalecen la reproducción social.
5. Conocer si la universidad ejerce violencia estructural a su comunidad.

## Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *Programas Institucionales de Tutorías*. Distrito Federal, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2009). *Inclusión con responsabilidad social*. Distrito Federal, México: ANUIES.
- Barba, B. (2007). Experiencia y Construcción Personal de la Moralidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(35), 1209-1239. Extraído el 20 de agosto 2017 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART35005&crio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n035/pdf/N35E.pdf>
- Barba, B., y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en la Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(24), 67-92. Extraído el 20 de agosto 2017 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00110&crio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB02n03es.pdf>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*. 79(2), 261-286. México, D.F. Extraído el 07 de abril del 2017 de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/59050/52131>
- Bastías V, N., Fasce H, E., Ortiz M, L., Pérez V, C. y Schaufele M, P. (2011). Bullying y acoso en la formación médica de postgrado. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*. 8(1), 45-51. Extraído el 16 de octubre de 2017 de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol812011/artinv8111g.pdf>
- Bechelloni, G. (1996). Introducción a la edición italiana. En P. Bourdieu y J. Passeron C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp.13-24). México, Distrito Federal: Fontamara.

- Bolívar Meza, R. (2013). Alternancia política y transición a la democracia en México. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. 6(12), 33-53. Extraído el 27 de agosto 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4741417.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Distrito Federal: Fontamara.
- Calderón Galván, H. (2016). *Bullying en estudiantes de una Universidad Pública: Un estudio exploratorio* (Tesis de Maestría). Recuperada de la biblioteca del ICE de la UAEM, código MIE-72-2016.
- Carretero Bermejo, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*. 22(1), 27-43.
- Carrillo Navarro, J. C., Prieto Quezada, M. T. y Jiménez Mora, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011* (pp. 223-260). México: COMIE.
- Cerón Martínez, U. (2011). Estudiantes de segunda: violencia simbólica e identidad deteriorada a nivel superior. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Cerón Medina, L. M. del R. y Pedroza Zúñiga, L. H. (2009). Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz, México.
- Chávez, M. C. (2009). ¿Qué ofrecen los cursos y talleres de actualización a los maestros para enfrentar los desafíos de la formación ciudadana y la convivencia democrática? *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz, México.
- Ciataloni, F. (1996). El hijo del pelicano puede matar al padre. En P. Bourdieu y J. Passeron C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp.25-31). México, Distrito Federal: Fontamara.

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES) (2017). *Proceso general para la evaluación de programas educativos de Educación Superior*. México: CIEES.
- Cuenca Piqueras, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 6(2), 426-440. Extraído el 25 de marzo de 2016 de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5144551.pdf>
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (66), 159-180.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018*. México, México: DOF. Extraído el 16 de mayo de 2014 de:  
<http://pnd.gob.mx/>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2016a). *Ley de Planeación*. México. México: DOF. Extraído el 2 de junio de 2017 de:  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59\\_281116.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59_281116.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2016b). *Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017*.  
[http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DFI/Reglas%20de%20operaci%C3%B3n/PFCE/2017/RO\\_PFCE\\_2017.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DFI/Reglas%20de%20operaci%C3%B3n/PFCE/2017/RO_PFCE_2017.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917*. Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación (DOF).
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017b). *Ley General de Educación*. México. México: DOF. Extraído el 7 de abril de 2017 de:  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf)



- Díaz-Barriga Arceo, F., Heredia Sánchez, A., Canto Herrera, P. J., Tejeda Loria, M. A., Barrón Tirado, C., Valenzuela Ojeda, G. A., (...), Gracia López, M. J. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga (coord). *La investigación curricular en México (2002-2011)* (109-195). Distrito Federal, México: COMIE.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En J. M. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, (...) & E. Boulding. *La violencia y sus causas* (33-45). París, Francia: UNESCO.
- Escobar Potes, M. del P., Franco Peláez, Z. R. y Duque Escobar, J. A. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*. 4, 69-89. Extraído el 05 de junio de 2018 de: [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4\\_4.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_4.pdf)
- Espinosa, J. (2001). Orden y uso del conocimiento: Su emergencia en el campo educativo. *Revista de la Educación Superior*. 34(135), 19-30. Extraído el 31 de agosto de 2016 de:  
[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista135\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista135_S2A1ES.pdf)
- Fernández Nistal, M. T., Pérez Ibarra, R. E., Peña Boone, S. H. y Mercado Ibarra, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *RMIE*, 16(49), pp. 571-596. Extraído el 21 de diciembre de 2017 de:  
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART49010>
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011* (pp. 73-131). México: COMIE.
- Fierro, M. C., y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En M. C. Fierro, A. Lizardi, G. Tapia, y M. Juárez, (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011* (pp. 73-87). México: COMIE.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Furlán Malamud, A. y Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011*. México: COMIE.
- Gabatel Ciol, A. (2008). Contextos arquitectónicos del medio ambiente: De la arquitectura escolar a la del conocimiento. *Revista Academia*, 7(14), 27-43. Extraído el 06 de marzo de 2018 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29778/1/articulo3.pdf>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. Extraído el 06 de junio de 2018 de: [http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015\\_7/Galtung\\_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf](http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf)
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En J. M. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, (...) & E. Boulding. *La violencia y sus causas* (pp. 90-106). París, Francia: UNESCO.
- García López, R., Sales Ciges, A. Moliner García, O. y Ferrández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría educativa*, 21(1), 199-221. Extraído el 23 de febrero de 2016 de: [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_formacion\\_etica\\_profesional\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_del\\_profesorado\\_universitario.\\_garciar.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_formacion_etica_profesional_desde_la_perspectiva_del_profesorado_universitario._garciar.pdf)
- García Maldonado, G., Joffre Velázquez, V. M., Martínez Salazar, G. J. y Llanes Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Extraído el 18 de julio de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80619286008>
- García Reyes, J., Olvera Batalla, M. de los A. y Rodríguez Huerta, L. I. (2007). ¿Y tú qué sabes sobre la cultura ciudadana? Normalistas y sus actitudes ciudadanas. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- García Ruíz, M. E. (2016). Los espacios físicos y la formación universitaria: Estado del conocimiento. En T. Yurén Camarena y B. Alberó (coords. <sup>a</sup>). *Modelos de*

*formación y arquitectura en la educación superior. Cultura digital y desarrollo humano* (pp. 99-123). México: UAEM/Juan Pablos Editor.

Gebruers, C. (2012). Acoso sexual en espacios educativos en Argentina. Una aproximación a su regulación y abordaje a partir de la revisión de decisiones judiciales. *Equipo Latinoamericano de justicia y género*. Extraído el 22 de marzo de 2016 de:

<http://www.ela.org.ar/a2/index.cfm?fuseaction=MUESTRA&campo=pdf0020&ext=pdf&codcontenido=1337&aplicacion=app187&cnl=87&opc=10>

Gómez Nashiki, A. y Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011* (pp. 183-222). México: COMIE.

González, R. (2007). Seguridad escolar. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. (8), Año 4, 31-38.

González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Horizontes educativos.

González Cuevas, E. L. y Guerrero Dávila, M. C. (2003). Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords). *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 289-298). Distrito Federal, México: COMIE.

Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (s/f). *Informe Ayotzinapa*. México: Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes. Extraído el 09 de febrero de 2018 de:

<http://www.oas.org/es/cidh/actividades/giei/resumenejecutivo-giei.pdf>

Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. 13(38), 737-771. Extraído el 22 de diciembre de 2017 de:

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n038/pdf/v13n038art003es.pdf>

- Hernández Herrera, C. A., Jiménez García, M. y Guadarrama Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 54(176), 63-82. Extraído el 17 de marzo de 2016 de:  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista176\\_S3A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista176_S3A3ES.pdf)
- Herrera Silva, J. C. y Treviño Moore, A. (2007). Consecuencias de la violencia en estudiantes de un curso de especialización médica. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Extraído el 09 de febrero de 2018 de:  
[http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?p\\_roy=cpv10\\_pt](http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?p_roy=cpv10_pt)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Comunicado de prensa núm. 298/17*. Extraído el 09 de febrero de 2018 de:  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/homicidios/homicidios2017\\_07.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/homicidios/homicidios2017_07.pdf)
- Jiménez Castro, M. (2016). Percepción: vivencia y convivencia en la residencia estudiantil, sede del caribe, Universidad de Costa Rica. *Revista InterSedes*. 17(35), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i35.25562>
- Kepowicz, B. (2005). Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy. *Reencuentro* (43), 35-43.
- Khan, R. (1981). La violencia y el desarrollo económico y social. En J. M. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, (...) & E. Boulding. *La violencia y sus causas* (pp. 191-216). París, Francia: UNESCO.
- López Pérez, M. (2016). Características psicométricas de cuatro cuestionarios en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 96-105. Extraído el 15 de abril de 2017 de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180012>

- Loza Gómez, Z. L. (2016). *Estudio exploratorio sobre violencia escolar en una Universidad Pública* (Tesis de Maestría). Recuperada de la biblioteca del ICE de la UAEM, código MIE-73-2016.
- Lucio López, L. A. (2012). Conductas de acoso en Facebook en estudiantes de preparatoria y facultad; de la adicción a la trasmisión de emociones negativas en la red social. *Revista Electrónica Diálogos sobre educación*, 3(4), 1-16. Extraído el 18 de agosto de 2016 de:  
<http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/download/3541/3322>
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. (42), 85-102. Extraído el 16 de octubre de 2017 de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57105/1/573013.pdf>
- Mendizábal Bermúdez, G., Escalante Ferrer, A. E. e Ibarra Uribe, L. M. (2016). *Acoso Laboral, En las Instituciones de Educación Superior, una visión desde el género*. México, D.F., México: Porrúa.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 32(130), 25-48. Extraído el 25 de septiembre de 2017 de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>
- Molina García, A. y Mejía Zarazúa, H. (2006). Ciudadanía y universidad pública. *Revista Red de Posgrados en Educación*. (3), 76-84. Extraído el 16 de octubre de 2017 de: <http://www.redposgrados.org.mx/page8.php>
- Muñoz Rodríguez, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría educativa*, (17), 209-226. Extraído el 06 de marzo de 2018 de:  
[https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71892/1/El\\_lenguaje\\_de\\_los\\_espacios\\_interpretaci.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71892/1/El_lenguaje_de_los_espacios_interpretaci.pdf)
- Murillo Castaño, G. y Castañeda Aponte, N. (2007). Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (37), 1-17. Extraído el 20 de agosto de 2017 de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/3575/357533669005.pdf>

- Nambo de los Santos, J. S. (2013). *En la escuela estamos seguros: estudiantes de secundaria ante la violencia escolar* (Tesis de Doctorado). Recuperada de la biblioteca del ICE de la UAEM, código DE-48-2013.
- Oliveros, M., Amemiya I., Condorimay Y., Oliveros, R., Barrientos, A. y Rivas, B. E. (2012). *Cyberbullying- Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. Anales de la Facultad de Medicina.* 73(1), 13-18.
- Olweus, D. (2014). Acoso escolar, "*bullying*", en las escuelas: hechos e intervenciones. Extraído el 02 de marzo de 2016 de:  
[https://www.researchgate.net/publication/253157856\\_ACOSO\\_ESCOLARBULLYING\\_EN\\_LAS\\_ESCUELAS\\_HECHOS\\_E\\_INTERVENCIONES](https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES)
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* (41), 95-113. Extraído el 27 de noviembre de 2016 de:  
[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/122218253010.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122218253010.pdf)
- Palomares Ruiz, A. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. Contextos Educativos. (11), 71-94. Extraído el 30 de marzo de 2017 de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039437.pdf>
- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* (41), 19-38. Extraído el 27 de noviembre de 2016 de:  
[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/122218253010.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122218253010.pdf)
- Peña Saint Martin, F. (2010). Una de las mil caras del maltrato psicológico: el acoso docente. En F. Peña & B. León. *La medicina social en México, V: Género, sexualidad, violencia y cultura*, 89-109. Extraído el 22 de marzo de 2016 de:  
[http://antropologiafisica.org/pdf/acoso\\_docente.pdf](http://antropologiafisica.org/pdf/acoso_docente.pdf)
- Peña Saint Martin, F. y López Molina, J. (2012). Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos. en F. Peña &

- R. Fuentes (coord. <sup>a</sup>). *Tras las huellas del asedio grupal en México (mobbing)*.  
Extraído el 19 de marzo de 2016 de:  
[http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/AMET2011/REC/TEXT0/10/10\\_03.pdf](http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/AMET2011/REC/TEXT0/10/10_03.pdf)
- Piña, J. M., Furlán, A. y Sañudo, L. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE.
- Piña Osorio, J. M., Aguayo Rousell, H. B. y Reyes Ruiz M. T. (2009). Los estudiantes normalistas: su perspectiva ciudadana. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz, México.
- Piñuel y Zabala, I. (2001). *Mobbing, Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Cantabria, España: Sal Terrae.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, España: Pomares.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*. 15(68), 33-47. Extraído el 18 de julio de 2016 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>
- Ramirez, A. A., Rápalo, B. S., Escoto, M. E. y Gomez Laitano, W. F. (2012). Acoso que sufren los estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán por parte de los catedráticos. Extraído el 17 de marzo de 2016 de:  
[https://investigacioncuantitativaupnfm.files.wordpress.com/2012/08/informe\\_final-acoso-2.pdf](https://investigacioncuantitativaupnfm.files.wordpress.com/2012/08/informe_final-acoso-2.pdf)
- Ramos Herrera, A. y Vázquez Valls, R. (2011). *Bullying en el nivel superior*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F.
- Remess Pérez, M. y Winfield Reyes, F. N. (2008). Espacios educativos y desarrollo: Alternativas desde la sustentabilidad y la regionalización. *Investigación y ciencia*, 16(42) 45-50. Extraído el 06 de marzo de 2018 de:  
<http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista42/Articulo%207.pdf>

- Rendón Uribe, M. A. (2012). Las convivencias y las competencias ciudadanas en la universidad. *Uni-pluri/versidad*. 12(2), 57-72. Extraído el 16 de octubre de 2017 de:  
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14436/12672>
- Rivero Espinosa, E. (2013). *Violencia escolar en secundaria una aproximación multidimensional al bullying y al trato rudo en la escuela* (Tesis de Doctorado). Recuperada de la biblioteca del ICE de la UAEM, código MIE-73-2016.
- Romero Palencia, A. y Plata Santander J. V. (2015). Acoso escolar en universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 20(3), 266-274.
- Salinas Rodríguez, J. L. y Espinosa Sierra, V. (2013). Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la Licenciatura de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala: Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 16(1), 125-147. Extraído el 25 de marzo de 2016 de:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/36342/32939>
- Sánchez, I. (2009). Explorando el terreno para una ciudadanía ética. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz. México.
- Sartorello, S. C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 21(70), 719-757. Extraído el 16 de octubre de 2017 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00719.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, México: IEPSA. Extraído el 7 de abril de 2017 de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11908/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.compressed.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11908/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.compressed.pdf)
- Subsecretaría de Educación Superior (SES) (2016a). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa Tipo Superior*. CDMX, México: SES. Extraído el 19 de agosto de 2017 de: [http://ses.sep.gob.mx/pdfs/s244\\_2016.pdf](http://ses.sep.gob.mx/pdfs/s244_2016.pdf)



- Subsecretaría de Educación Superior (SES) (2016b). *Programa presupuestal expansión de Educación Media Superior y Superior (2016)*. CDMX, México: SES. Extraído el 19 de agosto de 2017 de: [http://ses.sep.gob.mx/Asignaciones\\_ProExES\\_2016.pdf](http://ses.sep.gob.mx/Asignaciones_ProExES_2016.pdf)
- Subirats, M. (1996). Introducción a la edición castellana. En P. Bourdieu y J. Passeron C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp.7-11). México, Distrito Federal: Fontamara.
- Trujillo, J. J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el *bullying* en un contexto universitario. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14 (01), pp.41- 54. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2008). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. Morelos, México: H. Congreso del Estado de Morelos.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2010). *Modelo Universitario*. Morelos, México: UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2012). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE)*. Morelos, México: UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2015). *Tercer informe de actividades 2014-2015*. Morelos, México: UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2017a). *Quinto informe de actividades 2016-2017*. Morelos, México: UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2017b). *Código Ético Universitario*. Morelos, México: UAEM. Extraído el 12 de enero de 2017 de: <https://www.uaem.mx/sites/default/files/proyecto-codigo-etico-universitario-17032017pdf.pdf>
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París, Francia: UNESCO. Extraído el 23 de marzo de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

- Valdez Román, L. B. y Romero Leyva, F. A. (2011). Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui. *Ra Ximhai*. 7(3), 427-436.
- Valencia González, G. C., Cañón Flórez, L. y Molina Rodríguez, C. A. (2013). Ciudadanía y civilidad en la universidad, un acercamiento de lectura a las voces de los estudiantes en la Universidad de La Salle, Colombia. *Aula*. (19), 243-256.
- Vélez Bautista, G. y Munguía, K. S. (2013). *Análisis, prevención y atención del hostigamiento y el acoso escolar y sexual hacia las y los estudiantes: Caso de la Universidad Autónoma del Estado de México*. XXIX Congreso ALAS Chile 2013: Crisis y emergencias sociales en América Latina. Chile. Extraído el 22 de marzo de 2016 de:  
[http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11\\_VelezGMunguiaK.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_VelezGMunguiaK.pdf)
- Villaseñor García G. (2004). *La función social de la educación superior en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Veracruzana
- Villela Rodríguez, E. y Arenas Montaña, G. (2011). Acoso sexual a estudiantes de enfermería durante la práctica clínica: una mirada de género. *Revista Rayuela*, (4), 41-45. Extraído el 25 de marzo de 2016 de:  
<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Esther%20Villela%20Rodr%C3%ADguez%20y%20Guillermina%20Arenas%20Monta%C3%B1o.pdf>
- Yurén, T. Araújo, S. y García, O. (2003). La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico. (Reporte final de investigación). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Zamudio Sánchez, F. J., Ayala Carrillo, M. Del R. y Andrade Barrera, M. A. (2011). Violencia en el alumnado de la Universidad Autónoma Chapingo, según género. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D.F.
- Zapata-Rivera, I. L. y Guerrero-Zapata, Y. N. (2014). Por la ruta trazada: manifestaciones del *bullying* en bachillerato y superior en la Unidad Regional

Centro-Norte de la UAS. *Ra Ximhai*, 10(5), 361-374. Extraído el 25 de  
septiembre de 2017 de:  
<http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/255/48>

## Anexos

### 1. Glosario de siglas y acrónimos

AC	Aprendizaje Cooperativo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AP	Acción Pedagógica
AP's	Acciones Pedagógicas
AuP	Autoridad Pedagógica
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONRICyT	Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica
COPAES	Consejo Para la Acreditación para la Educación Superior
CUAltos	Centro Universitario de los Altos
DGESU	Dirección General de Educación Superior
DIT	<i>Defining Issues Test</i>
DOF	Diario Oficial de la Federación
GIEI	Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGE	Ley General de Educación
MU	Modelo Universitario
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PAN	Partido Acción Nacional
PE	Programas de Estudio
PIDE	Plan Institucional de Desarrollo
PIT	Programa Institucional de Tutorías
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PSE	Programa Sectorial de Educación
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
SE	Sistema de Enseñanza
SEP	Secretaría de Educación Pública

SES	Subsecretaría de Educación Superior
TIC/TIC's	Tecnologías de la Comunicación y la Información
TP	Trabajo Pedagógico
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAMex	Universidad Autónoma del Estado de México
UdG	Universidad de Guadalajara
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
VPH	Virus del Papiloma Humano