

Violencia en la infancia

Algunas miradas desde los derechos humanos y la psicología



COMISION DE
DERECHOS HUMANOS
DEL ESTADO DE MÉXICO



GLORIA MARGARITA GURROLA PEÑA
TANIA MORALES REYNOSO
(COORDINADORAS)

Violencia en la infancia

*Algunas miradas desde los derechos
humanos y la psicología*

Violencia en la infancia

*Algunas miradas desde los derechos
humanos y la psicología*

Gloria Margarita Gurrola Peña
Tania Morales Reynoso
(coordinadoras)

2017



Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos y la psicología

© Primera edición. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

D.R. © 2017, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México
Dr. Nicolás San Juan núm. 113, col. Ex Rancho Cuauhtémoc,
C.P. 50010, Toluca, México.
Tel. (01 722) 2360560
<http://www.codhem.org.mx>

ISBN: 978-607-9129-24-8

Número de autorización del Comité Editorial: CE/BLB/03/17

Presidente de la Comisión de Derechos Humanos: Jorge Olvera García

Directora del Centro de Estudios en Derechos Humanos: Alma Regina Dávila Sámano

Editora responsable: Zujey García Gasca

Corrección de estilo: Dulce Thalía Bustos Reyes

Asistente editorial: Jessica Mariana Rodríguez Sánchez

Diseño editorial y formación: Deyanira Rodríguez Sánchez

Coordinadoras: Gloria Margarita Gurrola Peña y Tania Morales Reynoso

Impreso y hecho en México.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de la publicación sin previa autorización de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

Las opiniones vertidas en estos textos son responsabilidad de sus autores. La Comisión de Derechos Humanos del Estado de México los ha publicado en apoyo a la libertad de expresión y el respeto a la pluralidad.

Índice

Presentación	9
Prólogo	13
MILAGROS OTERO PARGA	
Introducción	17
Factores psicológicos asociados con las manifestaciones de acoso escolar en niños de 10 a 14 años	19
ALEJANDRA MOYSÉN CHIMAL, PATRICIA BALCÁZAR NAVA, GLORIA MARGARITA GURROLA PEÑA, JULIETA CONCEPCIÓN GARAY LÓPEZ Y JUANA MARÍA DE LA LUZ ESTEBAN VALDÉS	
El maltrato infantil desde la perspectiva de los derechos humanos	47
MARCO ANTONIO MORALES GÓMEZ	
La discapacidad visual: el derecho a la educación y a la no discriminación	65
ANA MARÍA CRISTINA DYJAK MONTES DE OCA	
Entre lo real y lo virtual. Diagnóstico del acoso escolar a través del internet en el adolescente. Caso Universidad Autónoma del Estado de México	93
TANIA MORALES REYNOSO Y ARISTEO SANTOS LÓPEZ	
Derechos humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar	123
BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ	
Conclusiones	153

“La infancia es la verdadera patria del hombre”, advierte el filósofo austrohúngaro, Rainer Maria Rilke; la certeza de esta definición radica en que los vínculos de índole afectivos, históricos o culturales se forjan en esta etapa, y éstos son parte intrínseca de nuestras vidas ya que constituyen la personalidad del ser humano.

En este sentido, el tema de la infancia ha sido siempre controversial; existen vastas investigaciones que permiten hacer un diagnóstico de la situación actual de esta etapa, y aunque muchas de éstas se vinculan con su definición, características y fortalezas, otra parte de estos estudios enfocan sus argumentos en el carácter de vulnerabilidad de este sector, concluyendo que debe existir un mayor interés en salvaguardar su integridad.

La trascendencia del libro, *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos y la psicología*, radica en la exposición de una serie de argumentos con base científica que son útiles para formular estrategias de prevención de la violencia; asimismo, con estudios como éste es posible reintegrar a los programas educativos, nuevos enfoques de prevención que generen un cambio en la concepción de la infancia.

El argumento que distingue a este texto es la exposición de los autores con respecto a la violencia que sufren los niños en diversos contextos, lo cual motiva a que las instituciones actuemos para proteger la integridad del infante y se promueva el interés superior del niño; asimismo, nos exhorta a consolidar estrategias y mecanismos que garanticen la participación de los niños en las decisiones que influyen en su vida familiar, escolar o social.

Estudios como éste nos permiten generar diagnósticos sobre la situación actual de la niñez y facilitar la aplicación del marco normativo que reconoce al niño como sujeto pleno de derechos, y en el cual se estipula que el Estado debe garantizar los derechos humanos reconocidos en los tratados internacionales, ya que la atención especializada a los niños y adolescentes es también una condición para garantizar la

igualdad, tal es el caso del *Protocolo de Actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren niñas, niños y adolescentes*, editado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación en 2014, el cual establece que, de conformidad con el principio del interés superior del niño, las normas aplicables estarán dirigidas a procurarles los cuidados y la asistencia que requieren para lograr su crecimiento y desarrollo plenos dentro de un ambiente de bienestar familiar y social.

Los autores de este texto, todos de reconocida trayectoria en el ámbito académico, refieren que la violencia contra los niños ha sido constante en todos los contextos; por lo que resulta primordial prevenirla, promover el respeto de los derechos humanos y sensibilizar a la sociedad en general; recordemos que “el desarrollo integral de un niño es responsabilidad de todos”, y al hacer nuestro este compromiso será posible encauzar las políticas públicas encaminadas a la protección contra este flagelo que afecta física, psicológica y mentalmente a este sector de la población.

Esta obra representa el interés de parte de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México por promover y fortalecer el desarrollo integral de los niños y los adolescentes y generar conciencia entre los ciudadanos para dar diversas alternativas que nos permitan a las instituciones y a la sociedad en general trabajar de manera conjunta, lo cual coadyuvará a proporcionar respuestas alentadoras a la niñez y a la juventud con respecto a la procuración de un trato digno y respetuoso de sus derechos humanos.

Finalmente, reconozco que el trabajo que se emprende en la formación integral de un niño no es una tarea sencilla, se asemeja a la labor del escultor cuando modela su obra, y en este sentido, coincido con el escritor y diplomático mexicano Alfonso Reyes: “La mayor tardanza en el desarrollo del niño comparado con el animal no es una inferioridad humana. Es la garantía de una maduración más profunda y delicada, de una evolución más completa. Sin ella el organismo humano no alcanzaría ese extraordinario afinamiento nervioso que lo pone por encima de todos los animales. La naturaleza como un artista, necesita más tiempo para producir un artículo más acabado”.

Dr. Jorge Olvera García

Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México

El siglo XXI se perfila como la era de la tecnología. Hemos asistido, casi sin darnos cuenta, al desarrollo de ésta en la sociedad que, años atrás, se habría considerado como ciencia ficción. Cada uno de nosotros tiene, al menos, un teléfono celular que le permite comunicarse en cualquier parte del mundo en segundos e, incluso, ver al interlocutor. Los aviones nos trasladan de un lugar a otro en pocas horas. La medicina permite conocer el origen de muchas enfermedades, alargar la vida de los seres humanos y, a veces, jugar a ser dioses. Sin embargo, pareciera que esos progresos tecnológicos no se relacionan con los avances éticos necesarios, exigidos por la dignidad de los seres humanos.

Los individuos seguimos sin comprender que el ser humano es superior a cualquier máquina, que posee una dignidad ontológica que lo sitúa por encima de todos los demás seres creados, y que ésta debe ser respetada y protegida por las leyes del Estado. De modo que, nuestros avances son, en cierto modo, muy incompletos, pues con éstos tratamos de correr hacia un futuro cada vez más tecnificado e incapaz de atender las necesidades básicas de los seres humanos, aquellas que los identifican como tales, puesto que se derivan del elemento que los diferencia: su dignidad.

Entiendo que los seres humanos no tenemos derechos, porque el Estado los reconozca, sino que éste los reconoce porque los tenemos; están dentro de la naturaleza de cada individuo y son anteriores a cualquier reconocimiento estatal de los mismos. Pero esa convicción no nubla mi juicio en cuanto a entender la importancia de las leyes escritas en tanto que aseguran el cumplimiento de los derechos innatos en los ciudadanos.

Por eso, es fundamental la labor de los gobiernos en relación con el establecimiento y la protección de los derechos humanos, entendidos como las prerrogativas que le aseguran a cada individuo el trato por los demás que su dignidad le otorga.

Es necesario que existan leyes, organismos e instituciones que se ocupen especialmente de proteger los *humana iura*, porque no podemos fiar el cumplimiento de las obligaciones a la buena fe. Eso sería factible en un mundo de utopía como el que soñó Tomás Moro y otros tantos filósofos y juristas a lo largo de la historia, pero ese mundo no existe. Vivimos en otro diferente, en un mundo real en el que la transgresión es la moneda de cambio habitual; en el que parece que el más listo es el que llega antes, sea cual sea el camino que recorra para alcanzar esa ventaja; en uno donde se admira el poder, la riqueza, la osadía, e ir contra corriente, pero no por la defensa de la libertad o de la justicia, sino por el ejercicio del desorden.

La plena eficacia de los derechos humanos resulta comprometida. Y si ese hecho es peligroso y poco deseable en su conjunto; se vuelve más deleznable cuando las personas contra las que se ejerce el poder son las más débiles. En esa situación de riesgo se sitúan grupos como los ancianos, los enfermos y los niños.

Los poderes públicos tienen la obligación de velar por el cumplimiento y el disfrute pleno de los derechos humanos de toda la sociedad, pero ese derecho se hace más presente, a mi juicio, cuando las personas que pueden ser objeto de restricción tienen menos posibilidad de defenderse. Ellas necesitan el amparo del Estado, y éste debe estar atento para poder dárselos, debe ser así, porque es justo.

En este camino aún hay muchos pasos por recorrer, y por eso creo que *La violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos y la psicología* es un libro muy interesante y con muchas perspectivas a futuro, pues aborda temas actuales y novedosos. A lo largo de sus páginas se mezclan, en una simbiosis muy atractiva, temas jurídicos con otros de corte psicológico, los cuales exponen una perspectiva teórico-práctica que no sólo se enfoca en detectar conflictos, sino en solucionarlos.

Los autores de este libro parten de una realidad que quieren estudiar: el maltrato infantil. Esa situación, calificada como “problema sin resolver”, tiene varias causas y se debe a distintos factores. A lo largo de las páginas de esta interesante obra, se aportan soluciones puntuales a problemas concretos.

Se ofrecen reflexiones ágiles y profundas, divididas en dos grandes bloques de temas. El primero aborda cuestiones de carácter general

referentes al maltrato infantil; en éste se encuentran los siguientes artículos: “Factores psicológicos asociados a las manifestaciones de acoso escolar en niños de 10 a 14 años” y “El maltrato infantil desde la perspectiva de los derechos humanos”; el segundo expone temáticas específicas como ciberacoso, el *ciberbullying* y la discriminación a la cual se enfrentan en la escuela los niños que tienen discapacidad visual y las acciones que pueden realizar en las instalaciones educativas para prevenir y erradicar el acoso escolar, en éste se integran los artículos: “La discapacidad visual: el derecho a la educación y a la no discriminación”, “Entre lo real y lo virtual: diagnóstico del acoso escolar a través del internet en el adolescente. Caso Universidad Autónoma del Estado de México” y “Derechos humanos, perspectiva de género y programa de atención al acoso escolar”.

Otro elemento que, a mi juicio, aporta gran interés al libro es el estupendo grupo de profesionales que manifiestan sus puntos de vista teórico-prácticos, los cuales dan buena muestra de la versatilidad del problema que enfrentan y de las posibles soluciones que se pueden dar a éste.

Recomiendo la lectura de este libro a cualquier persona de buena voluntad que considere a la justicia como faro guía que alumbra su vida. Sugiero reflexionar sobre el tema que presenta este libro, con la certeza de que los problemas no desaparecen pero no porque éstos no se quieran enfrentar. La violencia en la infancia existe y es especialmente peligrosa e injusta, porque malogra, desde los inicios y sin posibilidad de defensa, la vida de muchos seres humanos que tendrán grandes dificultades, por no decir imposibilidades absolutas de vivir una vida digna.

La sociedad debe hacerse responsable de los problemas que la afligen y tratar de resolverlos, cada uno de los individuos que la formamos tenemos una responsabilidad compartida en este proceso. No podemos dar la espalda a la infancia que reclama nuestra ayuda, porque si lo hiciéramos, seríamos cómplices de una tremenda injusticia.

Milagros Otero Parga

Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela,

1 de mayo de 2014

Factores psicológicos asociados con las manifestaciones de acoso escolar en niños de 10 a 14 años

ALEJANDRA MOYSÉN CHIMAL, PATRICIA BALCÁZAR NAVA,
GLORIA MARGARITA GURROLA PEÑA, JULIETA CONCEPCIÓN GARAY LÓPEZ
Y JUANA MARÍA DE LA LUZ ESTEBAN VALDÉS

La niñez intermedia comúnmente es catalogada dentro de los años escolares del niño y comprende de los 6 a los 11 años de edad aproximadamente; en esta etapa se presentan cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales. La escuela se convierte en el lugar donde se desarrolla una serie de experiencias fundamentales que les permite a los niños llegar a la adolescencia y a la vida adulta de una forma significativa, es decir, poder establecer vínculos sociales con sus compañeros, con sus amigos, maestros, así como tener una buena autoestima (Papalia y Olds, 1997).

Estos años escolares se basan en las posibilidades otorgadas por el progreso intelectual y la cooperación entre los niños; dan lugar a un pasaje de la indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los otros —característica del pensamiento preoperatorio— y a la coordinación de los puntos de vista con el concomitante progreso en la socialización (Macías, 2013).

La escuela constituye un microcosmos de la sociedad, puesto que en ésta, el niño se relaciona con muchas personas; además, es un ámbito que conforma un sistema social con normas y funcionamiento ajenos a él, en los que se ve inmerso y debe ir comprendiendo (González y Padilla, 1991).

¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta.

Un tema de relevancia en la actualidad en cuanto al comportamiento humano es el acoso o la violencia dentro del ambiente escolar. Anteriormente, el acoso escolar era considerado como una pelea entre niños; ahora ha tomado mayor interés debido a que ha alcanzado niveles superiores a los de décadas pasadas. En México, uno de cada 10 niños es víctima de acoso escolar, y sólo un caso de cada 10 es atendido o detectado por los profesores y las autoridades de las instituciones educativas (Macías, 2013).

El acoso escolar se define como una serie de conductas violentas que tienen como finalidad maltratar y abusar de otros; empieza desde edades muy tempranas —alrededor de los 5 años— y se desarrolla hasta después de los 15 o 16 años. A pesar de que es un fenómeno que en los últimos años ha sido estudiado, siempre ha existido entre niños y jóvenes, pero recientemente se le ha puesto más atención debido a que es una conducta que afecta no sólo al involucrado, sino también a sus compañeros, a su familia, a los maestros y a los directivos del plantel (Cobo y Tello, 2010).

Olweus (1993) es el primero en analizar el acoso en las escuelas, y lo define como aquellas acciones negativas que se producen de forma repetida; es decir, cuando alguien de manera intencionada causa un daño, hierde o incomoda a otra persona. Puede ser obra de un individuo o de un grupo; en cualquier caso, específicamente el acoso escolar implica un desequilibrio de fuerzas en el cual el alumno, expuesto a las acciones negativas, se encuentra indefenso ante uno o más compañeros que lo hostigan.

Serrano (2006), Piñuel y Oñate (2006) coinciden al definir al acoso escolar como un continuo y deliberado maltrato o agresión que recibe un niño por parte de otro u otros, y puede manifestarse de forma física, verbal y emocional, con el objetivo de someterlo, asustarlo o amenazarlo. La violencia ejercida en él atenta contra su dignidad; se manifiesta como un desequilibrio entre el agresor y la víctima.

Por otra parte, Valdez (2008) describe que es un fenómeno presente en todos aquellos contextos de relaciones interpersonales, en los cuales, personas de igual estatus social se ven obligadas, por las circunstancias, a compartir escenarios, trabajos o simples actividades.

Dentro del ámbito académico, en el acoso existen roles que cada individuo desempeña; los personajes que participan son el agresor, la

víctima y los testigos, quienes tienen características particulares y protagonizan un papel diferente, necesario dentro del tipo de conductas.

El agresor es quien abusa, molesta o agrede al otro; se presenta como un niño o joven muy seguro de sí mismo, pero en realidad ha enfrentado situaciones difíciles y tiene una gran inseguridad de sí mismo y del medio que lo rodea (Harris y Petrie, 2003). Por su parte, Cano (2006) lo define como una persona que conserva la creencia de superioridad y le es difícil manifestar sus sentimientos con facilidad; teme perder el control, oculta su debilidad interior y no sabe reconocer la responsabilidad de sus actos.

Comúnmente, el agresor es una persona que creció en medio de situaciones violentas —físicas, verbales o emocionales— las cuales le afectaron de forma negativa a su estado anímico, por eso busca a alguien para revertir lo que vivió; se vuelve impulsivo, poco tolerante a la frustración y poco, o nada, empático con los sentimientos de los demás (Voors, 2005). También se dice que ha sufrido mucha inestabilidad en su vida, como cambios de casa o de colegio, separación de padres, pérdida de amigos, entre otros (Cobo y Tello, 2010).

En el caso de la víctima, Harris y Petrie (2006) la definen como aquella persona sobre la cual se ejerce el acoso o el maltrato; con baja autoestima. Los agresores la sitúan en el segmento más bajo de la escala social; la mayoría de las veces presenta alguna característica física que la distingue del promedio, como usar lentes, ser de estatura más baja o más alta que los demás o tener malformaciones físicas visibles. Suelen ser chicos con pocos amigos, miedosos, inseguros, callados, sobreprotegidos por sus padres, poco sociables (García, 2011), que pasan demasiado tiempo en sus hogares y no encuentran la manera de decirle a alguien lo que les ocurre; no saben defenderse del ataque de los demás.

Algunas de estas características tienen gran probabilidad de convertir a una persona en víctima de acoso; al mismo tiempo, el acoso sistemático incrementa considerablemente su inseguridad y su autoconcepto negativo (Olweus, 1993).

Además del agresor y de la víctima, en el fenómeno del acoso escolar están los testigos que, al principio, únicamente observan, pero cuando se atreven a participar en las agresiones, pierden su condición de testigos y se convierten en agresores (Olweus, 2006).

Los testigos u observadores desempeñan el rol de otorgar al agresor el reconocimiento que necesita; en general, lo apoyan y, en ocasiones, participan en las agresiones. Serán sus amigos hasta que se cansen de él y consideren los riesgos de su complicidad tácita (Harris y Petrie, 2006). Se dan cuenta de lo que sucede, pero no lo reportan a los profesores ni a los familiares, esto puede provocar que haya un contagio social que inhiba la ayuda (García, 2011).

Para poder determinar qué es el acoso dentro de la escuela, Olweus (1993) identifica tres criterios que definen esta conducta agresiva: se dirige a hacer daño, es reiterada en el tiempo y se produce en el curso de una relación interpersonal, caracterizada por un desequilibrio de poder. Se considera maltrato entre iguales porque supone una agresión, tanto física como psicológica hacia una persona de inferior estatus de poder.

Autores como Velázquez (2011) dividen el acoso en dos tipos: el directo, que se caracteriza por conductas ejercidas por el agresor como golpes, empujones, jalones, bofetadas, patadas, puñetazos y zapes; y el indirecto, en el que hay daño o robo de objetos personales de la víctima, por ejemplo. Además del directo e indirecto, el acoso escolar se clasifica según el tipo de actos, que pueden ser físicos, verbales, psicológicos y sociales.

Según Sullivan *et al.* (2005), el acoso físico es cualquier situación no accidental negativa, que provoca contacto corporal; en éste figuran acciones como patadas, empujones, golpes con las manos, tirones de cabello, escupitajos y mordiscos, entre otras. Se centra en el poder físico y se relaciona con la agresión, ya que un acosador con más poder convencerá o dominará a un ser más débil; el victimario adquiere el sentimiento de ser poderoso con actos violentos y dominantes.

Por otra parte, se considera como acoso verbal al uso de palabras que hieren, ofenden y degradan a los individuos, en este tipo de acoso se suele confundir el maltrato psicológico con el verbal, puesto que las amenazas son palabras dichas; sin embargo, éstas tienen una segunda connotación, que es infundir miedo o pánico en los compañeros de clase.

En cambio, el acoso verbal se caracteriza por deshonar a la otra persona a través de palabras obscenas; entre las manifestaciones de éste se incluyen gritos, insultos, maltratos, órdenes, apodos, burlas públicas, uso de juegos mentales e ironías para confundir, así como palabras despectivas o pintas alusivas —notas, cartas y mensajes (Ba-

chiller, 2010)—. Este tipo de acoso es el más habitual dentro de las instituciones educativas.

De acuerdo con Valadez (2008), el acoso verbal aumenta de intensidad y frecuencia con la edad; aunque no deja huellas visibles — como el acoso físico — es igual de dañino, puesto que las palabras tienen mucho poder y minimizan la autoestima de la víctima mediante humillaciones, insultos, menosprecios en público, mensajes telefónicos ofensivos, llamadas inapropiadas o lenguaje sexual indecente.

Los comentarios de los compañeros escolares desempeñan una función elemental para consolidar la personalidad del niño, quien se encuentra en desarrollo, crecimiento y formación de su identidad. A diferencia del físico, el acoso verbal suele ser el que más utilizan las mujeres de todas las edades, sin que por ello pueda considerarse exclusivo de este sexo (Cobo y Tello, 2010).

Con respecto al acoso psicológico, se puede decir que es el conjunto de aquellos actos o conductas que devalúan, denigran, ofenden y lastiman la integridad y la individualidad de los infantes; comprende todo tipo de amenazas, humillaciones o maneras de convencer a la persona de que es culpable de cualquier evento. Consiste en menospreciar la dignidad individual de los demás y controlar el modo de vida de la víctima, no dejándola salir, limitando sus amistades y prohibiéndole situaciones (Cano, 2006). Esta violencia es la más difícil de erradicar, probar ante los demás y curar, ya que no deja huellas físicas visibles, pero reduce la autoestima y la seguridad.

El acoso social consiste en excluir y aislar progresivamente a la persona, marginándola e ignorándola dentro de la dinámica escolar; se caracteriza por no dirigir la palabra a un individuo, impedir su participación con el resto del grupo, coaccionar a sus amistades para que no interactúen con él y expresar manifestaciones de rechazo (Olweus, 2006). Aquí se incluye el asedio social, puesto que no sólo se da el rechazo, sino también la molestia continua que recibe la víctima por insistencia del acosador.

En la práctica, los acosadores impiden a la víctima participar, ignoran su presencia y la excluyen de las actividades normales entre amigos o compañeros de clase. Como una forma de acoso tradicional, la discriminación señala quién pertenece a un grupo y quién no y castiga

a quienes no cumplen con los criterios de pertenencia de éste, tratándolos como si hubieran dejado de existir; es decir, se da un aislamiento o exclusión social, que se aprovecha de la inseguridad, del miedo o de las dificultades personales de la víctima para pedir ayuda o defenderse (Bachiller, 2010).

En la actualidad, y por el uso cada vez mayor de la tecnología y de los medios de comunicación, se presenta una nueva forma de acoso que está tomando una gran importancia: el *ciberbullying*, que consiste en usar el internet, el correo electrónico, la mensajería instantánea, el chat, las páginas web, los blogs, las redes sociales y el celular, para molestar, agredir o intimidar a alguien.

El *ciberbullying* surge como una práctica violenta entre iguales, sobre todo en los últimos años de la educación primaria y secundaria, relacionada con la llegada de la adolescencia. El uso de la tecnología permite propagar la violencia cibernética, por lo que, el internet, el correo electrónico, las redes sociales, los teléfonos celulares e, incluso, los videojuegos son instrumentos comunes para agredir (Baños, 2011).

Al retomar el acoso escolar como tema de este estudio, Piñuel y Oñate (2006) refieren que debe considerarse el conflicto que atañe a la salud pública desde otro ángulo; asimismo, proporcionan ocho indicadores que engloban al acoso físico, verbal, psicológico y social:

- Agresiones: amenazas verbales, escritas o telefónicas; mensajes electrónicos (conocido como ciberacoso) o SMS, con el fin de dañar a la víctima.
- Exclusión social: pretende eliminar o excluir de la participación al acosado; el “tú no” es el centro de estas conductas con las cuales el grupo agresor segrega socialmente al niño; al tratarlo como si no existiera, lo aísla e impide su expresión o participación en juegos y produce el vacío social en su entorno.
- Hostigamiento: algunos indicadores de este problema son la burla, la falta de respeto y desconsideración por la dignidad de la persona, el menosprecio, el desprecio, el odio, la ridiculización y la crueldad.
- Intimidación: pretende perseguir, amedrentar o consumir emocionalmente mediante una acción intimidatoria que busca

infundir miedo, amenaza, hostigamiento físico y acoso a la salida del centro escolar.

- Amenaza a la integridad: pretende perjudicar la integridad física de la víctima o la de uno de sus familiares mediante la extorsión.
- Bloqueo social: acciones que obstaculizan o bloquean socialmente a la persona. Las prohibiciones de jugar en un grupo, de comunicarse con otros, o de que alguien hable o se relacione con el niño son indicadores que apuntan un intento, por parte de otros, de quebrar su red social de apoyo; dentro de éstos se incluye hacerlo llorar.

Esta estrategia busca presentar al niño socialmente, entre el grupo de iguales, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido o llorón; hacerlo llorar desencadena un fenómeno de estigmatización secundaria, conocido como mecanismo de chivo expiatorio.

Esta modalidad de acoso escolar es la más difícil de combatir, porque es una actuación frecuentemente invisible. El niño sólo identifica el hecho de que nadie le habla ni quiere estar con él o que los demás lo excluyen sistemáticamente de los juegos.

- Manipulación social: es la conducta que pretende presentar una imagen negativa y distorsionada de la víctima, sin importar lo que haga. A causa de este acto, muchos, de manera involuntaria, se suman al grupo de acoso.
- Coacción: algún caso de coacción puede ser una conducta sexual no deseada, que la persona debe silenciar por miedo a las represalias sobre sí misma o algún familiar cercano. Mediante estas acciones, quienes acosan pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad, por lo que son percibidos como poderosos, sobre todo, por los que presencian cómo la víctima se doblega.

De acuerdo con Ricou (2005), el ambiente escolar favorece la formación de los pequeños acosadores, pues la falta de coordinación y colaboración entre el profesorado, la inconsistencia en la prevención

de conductas agresivas, la intrusión profesional o la permisividad del profesor, así como la convivencia de varias culturas pueden dar lugar a actos racistas, elementos que se relacionan con un entorno propicio para la agresión, por lo que es necesaria la organización y el compromiso de los educadores para resolver los conflictos entre los pequeños; mientras no hagan respetar su autoridad, los niños se involucrarán en las conductas agresivas, dentro y fuera del aula.

Además del problema grave que representa la agresión escolar para las víctimas, también para quienes ejercen el papel de agresor hay un historial que explica su rol de victimario. Generalmente, se trata de niños con conductas antisociales que tienden a presentar dificultades en el ámbito escolar. Los estudios demuestran que los jóvenes que quebrantan la ley solían ser impulsivos e inquietos, tener dificultades de control y distraerse con facilidad. A menudo son incapaces de permanecer sentados; no prestan suficiente atención al profesor y, muchas veces, no realizan sus tareas en casa (Hundleby y Mercer, 1987).

Muchos problemas de conducta son consecuencia directa de las emociones negativas que atesoran los niños en relación con la enseñanza, pues el fracaso repetido en clase crea en ellos hostilidad y rechazo hacia la educación formal. Lo normal es que los sentimientos, que menoscaban sus aptitudes para realizar nuevas tareas a las cuales deben enfrentarse continuamente, se queden cada vez más atrás y con una sensación redoblada de fracaso; lo anterior quizá explique, en parte, algunos aspectos de su mala conducta, pero lo cierto es que las situaciones ofrecen otros factores del problema (Fontana, 1995).

Rodkin y Hodges (2003) explican que las propias dinámicas de acoso son un elemento de socialización dentro del contexto escolar, sobre todo en el grupo de iguales. Si el acoso es percibido como normativo por los estudiantes, y se trata de conductas habituales y no penalizadas, los compañeros pueden aprender a comportarse de la misma forma para ganar poder y estatus, aun cuando, posteriormente, el respaldo social a este tipo de conductas se vaya deteriorando.

Ahora bien, para eliminar o disminuir el fenómeno abordado, Ceniceros *et al.*, (2009:106) determina que lo más recomendable es erradicar cualquier tipo de conducta que genere rechazo y otro tipo de sentimiento hacia sus semejantes para, de esa forma, vivir tranquilos

en sociedad, la primera de éstas incluye el estado de la cuestión sobre el acoso en la escuela, así como las líneas de investigación más relevantes y con mayor proyección científica y educativa. “Es necesario eliminar o erradicar cualquier tipo de conducta que propicie el odio, el rechazo, la aversión y la soberbia hacia los compañeros o demás personas con las que coexistes en la sociedad”.

Medina (2009: 67) afirma que una de las cosas que ayudan a la mejor convivencia diaria son las normas, “Las reglas y las normas sirven para vivir bien [...] cumplir las normas es indispensable para construir una comunidad responsable”.

El salto de completa cuando la violencia escolar, además de ser reiterada por un agresor o un grupo de agresores más fuertes que la víctima, se convierte en intimidación. El acoso, por ejemplo, puede presentarse mediante agresiones físicas; sin embargo, lo elemental es que el acosado se sienta amedrentado. Para que haya acoso escolar, la víctima debe sentirse atemorizada (San Martín, 2006).

Para que el círculo de la agresión escolar se complete, debe existir un efecto de intimidación, terror o miedo en la víctima, y para que éste se presente, un aspecto que se ve implicado fuertemente es la autoestima.

En el caso de los niños acosados, la autoestima puede estar lesionada, por lo que pueden presentar depresión, temor, baja autoestima, aislamiento y sentimientos de rechazo, éstas y otras características afectan su vida diaria, su desarrollo personal y, en general, todas sus actividades. El acoso puede, incluso, impulsar al alumno a tomar decisiones extremas como el suicidio (Cepeda *et. al.*, 2008).

No obstante, con frecuencia, la conducta agresiva es considerada como una característica estable de la personalidad, comparable a la inteligencia (Olweus, 1993). Algunos estudios empíricos revelan que los sujetos agresores tienden a comportarse así de manera estable y persistente e, incluso, se habla de variables de personalidad asociadas con cada patrón de conducta. El agresor muestra alta tendencia al psicotismo y, las víctimas, a la introversión y a la baja autoestima (Cerezo, 2008).

Wells y Marwell (1976) refieren que existen cuatro formas de definir la autoestima. Señalan que, en primer lugar, se basa en la reacción que se tiene hacia el propio yo; en segundo, se fundamenta en

la relación que existe entre diferentes actitudes hacia los sueños o los logros (el yo ideal y el yo real); en tercero, se cimenta en las respuestas psicológicas sobre el propio yo; y, finalmente, se fundamenta como función o componente de la personalidad.

Dichos autores clasifican las definiciones de acuerdo con dos dimensiones: en cuanto a procesos de evaluación y procesos de afecto; la primera implica descripciones causales, mientras que la segunda tiene un tinte más humanista.

Por otro lado, González-Arratia (2001: 20) define la autoestima como “una estructura cognitiva de experiencia evaluativa real e ideal que el individuo hace de sí mismo, condicionada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna y externa del yo”. Esta evaluación es interna con respecto a lo que cada individuo se atribuye a sí mismo y se valora, y externa, con respecto al valor que cada uno cree que le dan los demás.

Asimismo, Beauregard *et al.* (2005: 16) definen la autoestima como “la conciencia del valor personal que uno se reconoce. Se manifiesta por un conjunto de actitudes y creencias que nos permiten enfrentarnos al mundo y a las dificultades de la vida”. Además, señalan que lo que está en juego es la conciencia de este valor, y no el propio valor, ya que al no ser consciente de ello, se puede tener poca estima hacia sí mismo; por lo que, la clave de la autoestima está en el autoconocimiento.

Smelser (1989: 20), citado por Mruk (1998), identifica tres componentes que conforman la autoestima: cognitivo, afectivo y evaluador; para este autor, el segundo implica un cierto grado de valía positiva o negativa, por lo que llamó a éste “alta” o “baja autoestima”.

Por otra parte, Branden (1989: 10) señala que la autoestima es la suma de dos componentes, es decir, un “sentimiento de capacidad personal o respeto por sí mismo, y un sentimiento de valor personal o confianza”.

Asimismo, Francoise (1999) propone tres elementos de la autoestima, como la confianza, la visión y el amor; define a cada uno de esta forma: el primero se refiere a pensar que se tiene la capacidad de actuar de buena manera en aquellas situaciones importantes, procede de la educación que se recibe de la familia o la escuela, ya sea por el ejemplo que se observa o el discurso que se recibe; el segundo es la mirada que

se dirige a uno mismo, la evaluación de las propias cualidades y de los defectos, no se trata sólo de autoconocimiento, sino de la convicción de tener tanto potencialidades como limitaciones; y el tercero significa quererse a pesar de los defectos, fracasos y límites que se tienen; una voz interior le dice a la persona que es digna de amor y respeto.

Francoise (1999) clasifica la autoestima en cuatro grandes tipos: alta estable, alta inestable, baja estable y baja inestable. A su vez, Mruk (1998) propone cuatro tipos, los cuales son autoestima defensiva tipo I narcisista, autoestima defensiva tipo II, autoestima baja y autoestima alta; señala que puede haber combinaciones de acuerdo con los modos y las formas en que las personas viven la competencia y el merecimiento, además, se pueden combinar con base en la conducta, la percepción y la experiencia que cada uno tiene.

Una persona que posee una alta autoestima se siente importante; un niño con esta característica actúa de forma independiente y entusiasta, se torna responsable, puede manifestarse orgulloso de sus logros, afronta nuevos retos y se siente capaz de influir positivamente en los demás y de tolerar la frustración (González-Arratia, 2001).

Branden (1989: 11-14) señala que tener una autoestima alta:

Es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, capaz y valioso [...] Cuanto más alta sea nuestra autoestima, más nos inclinaremos a tratar a los demás con respeto, benevolencia y buena voluntad [...] porque el respeto por uno mismo es la base del respeto por los demás. [...] la autoestima positiva se comprende mejor como una suerte de logro espiritual, es decir, como una victoria en la evolución de la conciencia

Asimismo, se puede señalar que cuando existe autoestima alta, hay competencia y merecimiento altos, un sentimiento de valía y capacidad positiva. Así, las personas con este tipo de autoestima son menos críticas consigo mismas, tienen la capacidad de resistir a la presión social y de actuar con base en los criterios y valores propios, y pueden afrontar de mejor manera los retos de la vida —pues durante su crecimiento, experimentaron éxitos que los hacen sentir merecedores, así como afectos agradables— (Mruk, 1998).

Con respecto a la autoestima alta estable, ésta se presenta en individuos estables emocionalmente, independientemente de las circunstancias, es decir, hay congruencia entre sus palabras y sus actos, tienden a escuchar positivamente las críticas, y a no defenderse ni justificarse ante éstas, por lo tanto, la autoestima que presentan es sólida y resistente (Francoise, 1999).

La autoestima alta inestable se da en sujetos que temen no ser reconocidos por sus méritos; existen en ellos, además, emociones negativas como la tensión, el resentimiento, los celos, la cólera o posiblemente, cierta aflicción. Quienes poseen este tipo de autoestima consagran su energía en la autopromoción y el autoelogio, por lo que, de esta manera, pueden ser más vulnerables a las críticas (Francoise, 1999).

En cambio, una persona con autoestima baja es prejuiciosa, realiza lo que los demás desean que haga y adopta una actitud pasiva; no acepta la evolución. Además, tiene problemas para relacionarse, no le satisface su trabajo, se rechaza, se humilla y desconfía de sí misma y, por consiguiente, de los demás; desconoce lo que siente realmente (González-Arratia, 2001).

En la autoestima baja, tanto la competencia como el merecimiento son bajos, de tal manera que, quienes tienen una autoestima baja se sienten poco o nada merecedores de las cosas, además de que se les dificulta buscar fuentes de merecimiento y están predispuestos al fracaso, debido a la percepción de deficiencia o poca competencia. Se centran más en los problemas que en las soluciones; llevan consigo mismos un diálogo negativo sobre los pocos riesgos que han asumido durante su vida; y viven en un estado de infelicidad, ineffectividad, alejamiento, depresión, ansiedad crónica o poca energía (Mruk, 1998).

Quienes padecen autoestima baja estable generalmente muestran resignación; realizan pocos esfuerzos para aumentar su autoestima; su estado emocional es por lo común negativo, y experimentan una convicción de inutilidad, de tal manera que manifiestan una actitud de aceptación con respecto a su condición (Francoise, 1999).

Las personas con una autoestima baja inestable son sensibles y reactivas; además, pueden atravesar por fases en las que su autoestima es más alta que de costumbre, sin embargo, ésta suele bajar cuando experimentan dificultades nuevamente. Desean mejorar su condición y

realizan esfuerzos para aumentar su autoestima, pues no quieren fracasar ni ser rechazadas (Francoise, 1999).

Otro de los efectos negativos del acoso escolar es la depresión, ya que, al verse lesionada la autoestima, el estado de ánimo tiende a sufrir también un descenso; por lo que, a continuación se expondrán algunas definiciones y se contextualizará sobre este constructo.

La depresión, de acuerdo con Morrison (2008), por lo común se experimenta como un descenso por debajo de lo normal del estado de ánimo, el cual puede ser descrito como un sentimiento de tristeza o de desánimo y desesperanza. Los síntomas que se presentan pueden variar; sin embargo, algunas personas aminoran su ritmo de actividad, tienen accesos de llanto o sonríen y niegan que algo ande mal; otras, duermen en exceso; unas más, se quejan de insomnio y no comen.

En el caso de los niños, Saklofske y Hildebrand (2001) mencionan que la depresión puede ser súbita o gradual, por corto o largo plazo. Pero reconocerla en esta etapa vital es difícil, debido a que puede estar presente al mismo tiempo que la ansiedad y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y sus manifestaciones pueden estar enmascaradas o suscitarse de manera diferente a como se suelen presentar en los adultos.

Dichos autores indican que un niño puede tener uno o más síntomas de depresión por un largo periodo, y sus características varían de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo, por ejemplo, algunos pueden sentir molestias físicas, agitación, ansiedad y temores.

Por su parte, Rodríguez y Ortiz (2008) plantean que la depresión infantil es un desorden caracterizado por una alteración en el estado de ánimo, acompañado por cambios de comportamiento a nivel escolar, familiar y social. El estado depresivo persiste e interfiere con las capacidades y las acciones de las personas; se presenta de diferentes formas, con grados y duración variables.

Mencionan que los síntomas de la depresión varían según la edad y la etapa de desarrollo. En los niños pequeños, hasta que entran en la edad escolar, la depresión toma una base sintomática que se ve reflejada en trastornos de sueño y alimentación, onicofagia, crisis de llanto, enuresis; mientras que en niños mayores se presenta una alta sensibilidad, dificultades de conducta, irritabilidad y sen-

timientos de inferioridad, que a veces irrumpen en ideas suicidas; tienen semblante triste, muestran escaso interés hacia el entorno, rechazan la ayuda que se les ofrece y abandonan prontamente aquello que les decepciona; algunos enmascaran su depresión mediante una crítica exagerada, fracaso escolar o dificultades para el manejo de la agresividad o de irrupciones agresivas. En los adolescentes, la sintomatología antes mencionada se hace más aguda; aparecen sentimientos de autodesprecio, impotencia, inhibición con respecto al entorno e ideas suicidas, entre otras.

Los síntomas de la depresión varían de acuerdo con la personalidad del niño y la etapa de desarrollo en la que se encuentra; éstos pueden ser un estado de ánimo irritable o depresivo, pérdida de interés o placer, aislamiento social, agitación, problemas de conducta disciplinaria, autoestima baja, sentimientos de que no vale nada o de desesperación, dificultad para concentrarse, llanto frecuente, quejas físicas, subir o bajar de peso, crecimiento y peso no apropiados para la edad, cambio en apetito, trastornos de sueño —falta o exceso—, cansancio, conducta dirigida a lastimarse a sí mismo, hablar acerca de o intentar cometer un suicidio (Saklofske y Hildebrand, 2001).

Una vez contextualizado el fenómeno de acoso escolar, sus tipos, protagonistas y consecuencias, se indicó también que éste se relaciona estrechamente con la autoestima, de tal forma que puede existir una autoestima alta en el agresor y, una baja, en la víctima de acoso, y la presencia de la depresión como un mediador de este fenómeno. Por lo que, el objetivo de esta investigación fue identificar si existe relación entre el acoso, la depresión y la autoestima y, adicionalmente, comparar a estos elementos, de acuerdo con el nivel escolar de los estudiantes de esta muestra.

Método

Participantes: se trabajó con 299 escolares, 145 pertenecientes al nivel primaria y 154 de secundaria; de los cuales, 149 eran varones y 150 mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 14 años. De éstas, 69.9% vivían con ambos padres, el resto con alguno de ellos y, en promedio, tenían dos hermanos.

Instrumentos: para medir el acoso escolar se empleó el Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE), elaborado por Piñuel y Oñate en 2006, el cual tiene como propósito medir las diferentes manifestaciones de acoso y la intensidad de éste de acuerdo con un Índice Global de Acoso, además, incluye ocho dimensiones: hostigamiento, intimidación, amenazas, coacciones, bloqueo social, exclusión social, manipulación social y agresiones.

La prueba se aplica grupalmente y bajo la supervisión de un experto; la aplicación completa dura, aproximadamente, 35 minutos. El índice global alfa de Cronbach, que da cuenta de su confiabilidad, es de 0.95, en tanto que el alfa de las ocho subescalas está entre 0.95 y 0.67; en cuanto a su validez, ésta se obtuvo a través de un análisis factorial, con rotación oblicua.

En 2013, se validó el instrumento para usarlo en el presente estudio, del cual se obtuvo un alfa de 0.913 y una varianza de 41.3%, con 10 factores, dos más referentes al desprecio o la ridiculización y a la exclusión social.

Para medir la depresión, se aplicó el Inventario de Depresión Infantil, CDI, diseñado por Kovacs (2004) en Estados Unidos. El instrumento consta de 27 reactivos con tres opciones de respuesta: normalidad o nada deprimido = 0, cierta intensidad = 1 y presencia inequívoca de un síntoma depresivo = 2.

La puntuación de la prueba se obtiene sumando los valores de cada uno de los reactivos; por lo que, a mayor puntaje, mayor intensidad de la sintomatología depresiva, sobre una puntuación máxima de 54 puntos. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, ésta se obtuvo con el procedimiento de alfa de Cronbach, con un valor de 0.85, lo cual lo hace un instrumento psicométricamente apto para utilizarse.

Para medir la autoestima, se empleó el Cuestionario de Autoestima para Niños y Adolescentes (IGA-2000), elaborado por González-Arratia (2001), que consta de 24 reactivos con tres opciones de respuesta: siempre, a veces y nunca, y se divide en seis factores: yo, familia, fracaso, trabajo intelectual o autoestima académica, éxito y afectivo-emocional. En cuanto a sus propiedades psicométricas, el instrumento tiene una varianza total de 28.5% y un alfa de Cronbach de 0.809.

Resultados

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos con el instrumento AVE, que evalúa el acoso escolar; éstos se dividieron en grupos de acuerdo con el nivel escolar que los estudiantes cursan y se compararon para identificar si existía diferencia significativa en los factores de la prueba, por lo que se aplicó una prueba T de Student.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .020$) en todos los factores del instrumento; los alumnos de primaria obtuvieron una media más alta en todos éstos, por lo que, se puede inferir que, a menor edad, son más evidentes las manifestaciones de acoso escolar, tanto las que pertenecen al tipo de acoso físico como las de tipo verbal.

Tabla 1
Comparación del acoso escolar en nivel primaria y secundaria

<i>Factor del AVE</i>	<i>Primaria</i>		<i>Secundaria</i>		<i>T</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Intimidación	12.986	3.974	11.721	2.504	3.315	0.001
Manipulación social	6.524	2.313	5.734	1.770	3.316	0.001
Agresiones	6.628	1.803	5.909	1.570	3.682	0.000
Hostigamiento	5.724	1.862	5.253	1.603	2.348	0.020
Coacciones	5.538	1.650	4.760	1.273	4.581	0.000
Bloqueo social	5.366	1.751	4.623	1.348	4.120	0.000
Desprecio, ridiculización	6.248	1.991	5.617	1.513	3.098	0.002
Amenazas	5.076	1.625	4.455	1.109	3.881	0.000
Exclusión social	5.117	1.493	4.208	1.356	5.519	0.000

M= Media, DE= Desviación estándar, T= Prueba de student y P=Probabilidad

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos al comparar, por niveles escolares, los factores de la escala de autoestima se presentan en la tabla 2; se observa que en los factores, Trabajo intelectual y Afectivo-emocional, existe una diferencia estadísticamente significativa ($p \leq .005$).

Los alumnos de primaria presentan una media más alta en el factor, Trabajo intelectual ($M=7.4966$), esto significa que valoran más los aspectos que se relacionan con el ambiente escolar donde se desarrollan, en cambio, los estudiantes del nivel secundaria tienen una media más alta en el factor, Afectivo-emocional ($M=7.8636$), lo cual implica que se preocupan más por las personas que son significativas para ellos.

Tabla 2
Comparación de la autoestima en nivel primaria y secundaria

<i>Factores del IGA-2000</i>	<i>Primaria</i>		<i>Secundaria</i>		<i>T</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Yo	6.407	1.557	6.461	1.681	0.288	0.773
Familia	6.248	1.362	6.286	1.803	0.202	0.840
Fracaso	12.351	1.566	12.623	1.783	1.397	0.164
Trabajo intelectual	7.497	1.439	6.825	1.539	3.893	0.000
Éxito	5.572	0.896	5.546	0.871	0.264	0.792
Afectivo-emocional	7.386	1.599	7.864	1.334	2.810	0.005

M= Media, DE= Desviación estándar, T= Prueba de student y P=Probabilidad

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos al efectuar una correlación Producto-momento de Pearson; establece la asociación entre los factores del instrumento de acoso escolar y los del instrumento de autoestima. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observan 47 de 54 correlaciones estadísticamente significativas posibles; de las cuales, 18 son de tipo negativo, entre los factores, Fracaso y Afectivo-emocional, y todos los factores del instrumento para evaluar el acoso escolar.

Tabla 3
Relación entre el acoso escolar y la autoestima
en alumnos de primaria y secundaria

	<i>Yo</i>	<i>Familia</i>	<i>Fracaso</i>	<i>Trabajo intelectual</i>	<i>Éxito</i>	<i>Afectivo emocional</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Intimidación	r= .191**	r= .202**	r= -.303**	r= .242**	r= .047	r= -.252**	12.334	3.354
	p= .001	.000	.000	.000	.421	.000		
Manipulación social	r= .248**	r= .252**	r= -.345**	r= .226**	r= .077	r= -.280**	6.117	2.094
	.000	.000	.000	.000	.183	.000		
Agresiones	r= .263**	r= .206**	r= -.393**	r= .195**	r= .071	r= -.334**	6.258	1.722
	.000	.000	.000	.001	.223	.000		
Hostigamiento	r= .339**	r= .233**	r= -.413**	r= .183**	r= .110	r= -.316**	5.482	1.74
	.000	.000	.000	.001	.057	.000		
Coacciones	r= .335**	r= .240**	r= -.341**	r= .242**	r= .143*	r= -.332**	5.137	1.517
	.000	.000	.000	.000	.013	.000		
Bloqueo social	r= .257**	r= .192**	r= -.382**	r= .196**	r= .119*	r= -.321**	4.983	1.598
	.000	.001	.000	.001	.040	.000		
Desprecio o ridiculización	r= .292**	r= .236**	r= -.392**	r= .200**	r= .038	r= -.332**	5.923	1.787
	.000	.000	.000	.001	.513	.000		
Amenazas	r= .292**	r= .208**	r= -.385**	r= .248**	r= .072	r= -.329**	4.756	1.416
	.000	.000	.000	.000	.215	.000		
Exclusión social	r= .248**	r= .282**	r= -.385**	r= .280**	r= .065	r= -.363**	4.649	1.493
	.000	.000	.000	.000	.260	.000		
M	6.4348	6.2676	12.4916	7.1505	5.5585	7.6321		
DE	1.61939	1.60180	1.68365	1.52631	.88182	1.48542		

M= Media, DE= Desviación estándar, r= Correlación Producto Momento Pearson, P= probabilidad, *≤.05 y **≤.01
 Fuente: elaboración propia.

Por último, se realizaron las correlaciones entre las escalas del instrumento que evalúa el acoso escolar y las del que evalúa la depresión en los alumnos del nivel primaria. Los resultados indican que existen tres asociaciones significativas con sentido negativo entre la escala de Autodesprecio, del instrumento que evalúa depresión, y los factores, Coacciones, Bloqueo social y Amenazas, del instrumento que evalúa acoso escolar (véase tabla 4).

Tabla 4
Correlación entre el acoso escolar y la depresión
en niños de primaria y secundaria

	<i>Disforia</i>	<i>Autodesprecio</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Intimidación	r= .072 p= .390	r= -.101 p= .229	12.9862	3.97385
Manipulación Social	r= .048 p= .564	r= -.124 p= .138	6.5241	2.31265
Agresiones	r= -.003 p= .967	r= -.127 p= .127	6.6276	1.80256
Hostigamiento	r= .057 p= .493	r= -.140 p= .094	5.7241	1.86146
Coacciones	r= .119 p= .154	r= -.190* p= .022	5.5379	1.65000
Bloqueo Social	r= -.017 p= .836	r= -.201* p= .015	5.3655	1.75124
Desprecio o ridiculización	r= .132 p= .114	r= -.157 p= .060	6.2483	1.99141
Amenazas	r= .083 p= .318	r= -.221** p= .007	5.0759	1.62482
Exclusión Social	r= .027 p= .744	r= -.059 p= .480	5.1172	1.49306
M	13.7172	12.5655		
DE	2.51579	2.01320		

M= Media, DE= Desviación estándar, r= Correlación Producto Momento Pearson, P= probabilidad, * $\leq .05$ y ** $\leq .01$

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Si bien el acoso escolar ha existido en el entorno escolar, en las últimas décadas se le ha dado especial relevancia, debido a que es cada vez más visible. Los estudios enfocados a la explicación del fenómeno indican, de acuerdo con Mendoza (2012), que existe un desequilibrio entre el acosador y su víctima; se observa que éste incluye poder, fuerza, estatus social, economía, popularidad, inteligencia, capacidades y variables personales.

Tal y como se refirió en la introducción al tema, existen diferentes formas de acoso escolar en una misma relación entre acosador y víctima, con una repetida agresión por parte del perpetrador hacia un compañero en particular que, por alguna característica en especial, se convierte en objeto de ésta; así, la agresión se vuelve cotidiana e, incluso, planeada, por lo que, los constantes ataques del acosador provocan un daño cada vez mayor a la víctima, pues como lo reporta la literatura, la agresión se incrementa cada vez más.

Si bien en el entorno escolar el acoso puede presentarse en diferentes niveles o estadios de desarrollo del estudiante, las formas de éste pueden sufrir algunas variaciones, dependiendo de la etapa en la que el escolar se encuentre o, incluso, del género y de algunas condiciones sociodemográficas.

Ya que se explicó el acoso escolar por diferentes variables del entorno, una de las hipótesis iniciales de este estudio es que podrían existir variaciones en este fenómeno, dependiendo del nivel escolar de los alumnos, por lo que se efectuaron comparaciones del instrumento que evalúa el acoso escolar entre el nivel primaria y secundaria.

Los resultados indican que los alumnos de primaria presentan comportamientos que denotan más acoso escolar, lo cual significa que, a menor edad, mayor presencia de conductas de hostigamiento, manipulación, agresiones, intimidación, coacciones, bloqueo social, desprecio o ridiculización, amenazas y exclusión social; contrario a lo reportado por los estudios como el de Cepeda *et al.* (2008), quienes, al comparar grupos de estudiantes de educación básica y media, encontraron que los de acoso escolar no se relacionan con el nivel socioeconómico de los estudiantes, pero sí con el del grado escolar en el que se encuentren, lo mismo reportaron Félix *et al.* (2009), quienes comprobaron que las tendencias al acoso escolar son más crecientes conforme avanza el nivel escolar.

Los hallazgos de estos estudios revisados indican que el acoso escolar es mayor entre los niveles más altos, lo cual es contrario a lo encontrado en este estudio, en el cual el nivel primaria obtuvo mayores índices de acoso escolar en comparación con el de secundaria.

En concordancia con lo que indican Novo *et al.* (2013), pruebas como la utilizada en este estudio evalúan, además del acoso escolar, un

repertorio de conductas violentas intimidatorias o denigratorias cuyo análisis debe partir de una cierta continuidad o reiteración, aunque también incluyen hechos aislados. Para que se conforme el fenómeno de acoso escolar, deben conjuntarse un desequilibrio de poder, una intencionalidad de los actos de agresión —físicos o psicológicos— y una continuidad en el tiempo, tal y como lo planteó Olweus en su modelo sobre acoso.

Puesto que se trata de un estudio de tipo transversal, no se sabe si existe una tendencia a la alta en las manifestaciones de agresión conforme avanza el desarrollo del niño, por una parte; por otra, no hay una certeza de los efectos que estas conductas pueden tener sobre las víctimas, ya que, en palabras de Novo *et al.* (2013), las conductas de acoso no son suficientes por sí mismas para producir victimización, pero su intensidad sí es una medida que permite explicar el efecto en la víctima, por lo que, el hecho de que los escolares de menor edad tiendan a presentar mayores conductas indicativas de agresión resulta preocupante.

En lo referente a las comparaciones efectuadas a los factores de la escala que evalúa la autoestima, se encontró que existen diferencias en el de “Trabajo intelectual”, en el cual los niños de primaria obtuvieron una puntuación más alta; sin embargo, los del nivel secundaria tuvieron una media más alta en el “Afectivo-emocional”. Estas dos únicas diferencias en la evaluación de autoestima pudieran auxiliar en la explicación de los resultados de las diferencias en el acoso escolar, ya que mientras los niños de primaria privilegian una autodefinición centrada en el trabajo y en la demostración de cualidades intelectuales; los de secundaria valoran más, de sí mismos, las cualidades relacionadas con los afectos y las emociones, lo cual puede explicar que en ellos exista una menor tendencia a manifestar conductas de agresión hacia los demás.

De acuerdo con González-Arratia (2001), la autoestima contiene la imagen que la persona tiene de sí misma y de las relaciones factuales con su medio ambiente. El factor, “Trabajo intelectual”, se refiere a la valoración que hace el individuo sobre su ejecución en cuanto a trabajo de tipo intelectual en el ambiente escolar. En el caso de los alumnos de primaria, ellos son los que presentaron más esta característica, posi-

blemente, debido a que en esta etapa se desarrollan hábitos escolares como realizar tareas bajo ciertos criterios, hay un mayor seguimiento por parte de los profesores y de los padres para el cumplimiento de éstas y, en consecuencia, una constante evaluación de sí mismo, basada en los resultados relacionados con las calificaciones y la ejecución de logro.

La autoestima también tiene elementos relacionados con el aspecto, “Afectivo-emocional”, el cual incluye la percepción de valoración centrada en la preocupación por las personas significativas para el individuo. En el caso de los adolescentes de esta investigación, se encontró que esta valoración “Afectivo-emocional” tuvo una puntuación más alta en comparación con la del grupo de niños de primaria. Kimmel y Weiner (1998) refieren que los jóvenes cuidan sus amistades y comparten partes importantes de su vida, uno de los aspectos que caracterizan esta etapa vital. En este sentido, Balcázar y Bonilla (2009) también indican que en la adolescencia existe un aumento de la emotividad y de los aspectos afectivos, y que en esta etapa, para el adolescente, el grupo de pares es un referente importante para la conformación de su identidad.

Harris y Petrie (2006) refieren que en el caso de la víctima que ha sufrido acoso escolar, se producen efectos a largo plazo, como una baja autoestima, ausentismo, depresión, pensamientos o conductas de tipo suicida. Ser víctima de un acoso constante puede afectar el rendimiento escolar; el estudiante tiene una menor capacidad para el aprendizaje, debido al estrés que produce el miedo y, como consecuencia, rinde poco en las pruebas académicas y se siente insatisfecho en la escuela.

Dichos autores mencionan que el hecho de reaccionar a actos de agresión escolar con tristeza, en vez de ira, puede empeorar la situación de la víctima, ya que los escolares disponen de menos reacciones adaptativas para abordar el acoso e, incluso, llegan a culparse de estas situaciones a sí mismos, atribuyéndose los actos de agresión, en vez de encontrar explicaciones en el exterior. Novo *et al.* (2013) indican que algunos de los efectos del acoso escolar son el deterioro de la autoestima y la presencia de síntomas psicológicos diversos, como ansiedad, tendencia al aislamiento, introversión social y depresión.

Aunque en este estudio no fue posible evaluar los efectos del acoso escolar sobre la autoestima ni tampoco analizar si la autoestima deficien-

te, permite explicar la presencia de acoso escolar; al realizar las correlaciones correspondientes, se encontraron relaciones significativas entre los factores de la escala que evalúan a la autoestima y los que evalúan al acoso escolar. En el caso de la autoestima, el área de “Fracaso y Afectivo-emocional” se correlaciona de manera negativa con las del acoso escolar.

Si bien se pensaría en dos constructos diferentes, los hallazgos relativos a las correlaciones entre autoestima y acoso escolar son congruentes con la teoría (Harris y Petrie, 2006; Piñuel y Oñate, 2006; Mendoza, 2012; Novo *et al.*, 2013), en el sentido de que, ser víctima de acoso escolar genera una serie de trastornos de tipo psicoemocional, cuya base está en la presencia de una baja autoestima, y que es la autoestima la que se ve lesionada tras el acoso constante.

Harris y Petrie (2006) refieren que los escolares con una baja autoestima tienen más probabilidad de sufrir acoso escolar, pero, posteriormente, pueden iniciar conductas de acoso hacia los demás, lo cual da paso a una categoría de acosador/víctima. Estos estudiantes corren el riesgo de seguir implicados en un acto de intimidación durante más tiempo, que cualquier otro grupo de niños, por lo que se confirma que la baja autoestima puede ser un antecedente importante que da pie al acoso escolar y, una vez que éste se presenta, la autoestima se ve afectada, convirtiéndose esto en un círculo vicioso.

Novo *et al.* (2013) mencionan que la persistencia del acoso escolar tiene efectos directos en la salud psicoemocional de la persona que es víctima de agresiones en la escuela, uno de éstos es la depresión, ya que la literatura indica que la agresión constante genera efectos negativos en el estado emocional de la persona; por lo que, existe una relación entre sufrir acoso escolar y la presencia de depresión. Los resultados indican una asociación entre la escala de “Autodesprecio”, del instrumento que evalúa la depresión, y los factores de “Coacciones”, “Bloqueo social” y “Amenazas”, del instrumento que evalúa el acoso escolar. Si bien se trata de correlaciones de tipo negativo, las puntuaciones de la escala de “Autodesprecio” tienen que interpretarse de forma negativa, lo cual significa que una puntuación alta indica una mejor percepción de sí mismo (mejor autoestima).

García (2003) menciona que la depresión puede tener un origen bioquímico, pero la evidencia también indica que está ligada a factores

ambientales, como la pérdida de uno de los padres, la muerte de un familiar cercano, el cambio de colegio, el fracaso académico, el bajo rendimiento escolar, la enfermedad grave o el rechazo social, estos acontecimientos estresantes pueden precipitar un episodio depresivo.

García (2011) y Novo *et al.* (2013) identifican que la falta de habilidades sociales, o bien, la incapacidad o las dificultades en las relaciones con el grupo de pares pueden ser un desencadenante de déficits emocionales en el niño, y si esto se presenta de forma continua, puede afectar su salud psicológica. Es decir, si existe un déficit en el repertorio de conductas que los niños necesitan para relacionarse eficazmente con los demás y para resolver problemas, es más probable que no tengan la capacidad para afrontar, resolver y adaptarse a los cambios negativos que implican los acontecimientos estresantes y que, por lo tanto, el estrés perdure, se intensifique, y que se desencadene una depresión.

Ejemplo de lo anterior es la falta de habilidades sociales que puede conducir a un niño que se ha cambiado recientemente de escuela, situaciones de rechazo o aislamiento social en el nuevo ambiente escolar; en consecuencia, se produce un incremento de las experiencias negativas —burlas, críticas—, un descenso o ausencia de reforzadores sociales positivos, —falta de comunicación— y, finalmente, la depresión.

En este sentido, numerosas investigaciones han demostrado que los niños deprimidos presentan un déficit de habilidades sociales y, de hecho, éste es uno de los mejores predictores de la aparición posterior de depresión (Kupersmidt y Patterson, 1991), lo cual explicaría la relación negativa entre la escala de “Autodesprecio” —autoestima—, del instrumento de depresión, y los factores, “Coacciones”, relacionados con que el niño que es víctima de acoso realice actos contra su voluntad para ejercer un dominio y un sometimiento total; “Bloqueo social”, acciones de aislamiento y marginación, impuestas por las conductas de otros, que apuntan a quebrar la red de apoyo social del niño; y “Amenazas”, conductas que buscan infundir miedo mediante el chantaje, la extorsión o la intimidación, dirigidas contra la integridad física del niño o la de su familia.

Asimismo, cabe hacer algunas puntualizaciones relacionadas con la investigación. Ya que el estudio se ve limitado por condiciones inherentes a la muestra, se sugiere hacer otro con muestras en las que se

consideren variables sociodemográficas, como el género, la ubicación de los centros escolares, el nivel socioeconómico y el tipo de centro escolar privado o público, con la finalidad de identificar si existen diferencias respecto algunas condiciones presentadas en este estudio.

Analizar el acoso escolar resulta de interés, no sólo desde el punto de vista de los actores involucrados, sino también del profesorado y de los padres de familia, quienes pueden aportar datos importantes para explicar cómo viven este fenómeno, pues el entorno del hogar es el que, en gran parte, permitiría dilucidar el origen de un acosador, de una víctima o de un espectador.

Se sugiere que se realicen estudios, en los cuales, el constructo del acoso escolar se relacione con las características de personalidad, los estilos de afrontar los problemas, el estrés y la ansiedad; así como estudios de tipo longitudinal, donde se identifiquen a los actores que intervienen en el acoso escolar, las variables asociadas con su papel y el impacto emocional en la salud.

Finalmente, se recomienda que la investigación se centre en la generación de estrategias de prevención y de intervención de la violencia, enfocadas en los niveles: familiar, educativo y social, que fomenten la tolerancia, la empatía, el respeto por los derechos de los demás, el aprendizaje de técnicas constructivas para la resolución de conflictos y la adopción de actitudes de rechazo contra la violencia en cualquiera de sus manifestaciones y formas.

Fuentes consultadas


- Bachiller, C. M. (2010), “*Bullying* contra condiciones familiares en una escuela del Distrito de Comas”, tesis, Lima, Universidad Nacional Francisco Villarreal.
- Balcázar, P. y M. P. Bonilla (2009), “Antecedentes sobre adolescencia”, en L. Enríquez, G. L. Lira, M. P. Bonilla, P. Bálcazar y G. M. Gurrola, *Adolescentes del siglo XXI*, México, Edamex, pp. 13-20.
- Baños, J. (2011), *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México, Santillana.
- Beauregard, L.; R. Bouffard y G. Duclos (2005), *Autoestima. Para quererse más y relacionarse mejor*, Madrid, Narcea.
- Branden, N. (1989), *Cómo mejorar su autoestima*, México, Paidós.

- Cano, J. (2006), *Manual de información: escuela de orientación para padres, nuevos enfoques*, Toluca, DIFEM.
- Ceniceros, M.; J. A. Ceniceros y F. G. Arenas (2009), *Competencias para la vida 2*, México, Pearson Educación.
- Cepeda-Cuervo, E.; P. N. Pacheco-Durán, L. García-Barco y C. J. Piraquive-Peña (2008), “Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media”, *Revista de salud pública*, 10 (4), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 517-528.
- Cerezo, F. (2008), “Acoso escolar. Efectos del *bullying*”, *Boletín de Pediatría*, 48 (206), Madrid, Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León, pp. 353-358.
- Cobo, P. y R. Tello (2010), *Bullying. El acoso cotidiano en las escuelas*, México, Limusa.
- Félix, V.; M. Soriano y C. Godoy (2009), “Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria”, *Escritos de Psicología*, 2(2), Málaga, Universidad de Málaga, pp. 43-51.
- Francoise, C. (1999), *La autoestima*, Barcelona, Kairós.
- Fontana, D. (1995), *La disciplina en el aula: gestión y control*, Madrid, Santillana Ediciones.
- García, F. J. (2003), “Las relaciones escuela-familia: un reto educativo”, *Infancia y Aprendizaje: Journal of Study of Education and Development*, 26(4), <http://www.fia.es/revistas/infanciayaprendizaje/home>, pp. 425-437.
- González-Arratia, N. I. (2001), *La autoestima. Medición y estrategias de intervención, a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- González, M. y M. Padilla (1991), “Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares”, en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación I*, Madrid, Alianza.
- Harris, S. y G. Petrie (2006), *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los expectadores*, Barcelona, Paidós.
- Hundleby, J. D. y W. G. Mercer (1987), “Social environments and their relationship to young adolescents. Use of alcohol, tobacco, and marijuana”, *Journal of Marriage and Family*, 49 (1), [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1741-3737/issues](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1741-3737/issues) +, pp. 151-164.
- Kimmel, D. e I. Weiner (1998), *La adolescencia: una transición al desarrollo*, Barcelona, Ariel.
- Kovacs, M. (2004), *CDI: Inventario de depresión infantil: manual*, Barcelona, TEA Ediciones.
- Kupersmidt, J. B. y C. J. Patterson (1991), “Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence”, *Journal of Abnor-*

- mal Child Psychology*, 19 (4), <http://www.springer.com/psychology/child+%26+school+psychology/journal/10802>, pp. 427-449.
- Macías, B. E. (2013), *Instrumento de acoso escolar en educación primaria*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Medina, A. (2009), *Formación y desarrollo de las competencias básicas*, Madrid, Universitas.
- Mendoza, B. (2012), *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*, México, Pax.
- Morrison, V. y P. Bennett (2008), *Psicología de la salud*, Madrid, Pearson.
- Mruk, C. (1998), *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Novo, M., D. Seijo, M. Vilarinho y M. J. Vázquez (2013), "Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización?", *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4 (2), Coruña, Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud, pp. 1-15.
- Olweus, D. (1993 y 2006), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Papalia, D. E. y S. W. Olds (1997), *Psicología*, México, Mc Graw Hill.
- Piñuel, I. y A. Oñate (2006), *Manual acoso escolar y violencia*, Madrid, TEA Ediciones.
- Ricou, J. (2005), *Acoso escolar*, México, RD Editores.
- Rodkin, P. C. y E. V. Hodges (2003), "Bullies and victims in the peer ecology: four questions for psychological and school professionals", *School Psychology Review*, 32 (3), Bethesda, National Association of school Psychologists, pp. 384-400.
- Rodríguez, J. y M. Ortiz (2008), "Depresión infantil", *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH*, núm. 6, Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 77-88.
- Saklofske, J. y K. L. Hildebrand (2001), *Depresión en niños, información para los padres*, Bethesda, National Association of School Psychologists.
- San Martín, J. (2006), "Concepto y tipos", en Á. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, pp. 21-31.
- Serrano A. (2006), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel.
- Sullivan, K.; M. Cleary y G. Sullivan (2005), *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, CEAC.
- Valadez, I. (2008), *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara.
- Velázquez, L. M. (2011), *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*, México, Lucerna Diogenis.

Voors, W. (2005), *Bullying: el acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*, Barcelona, Oniro.

Wells, L. E. y G. Marwell (1976), *Self-esteem: its conceptualization & measure*, Sage Publications, Beberlly Hills.



El maltrato infantil desde la perspectiva de los derechos humanos

MARCO ANTONIO MORALES GÓMEZ

Introducción

La violencia ha marcado el devenir histórico de la humanidad con las evidencias más cruentas de su poder; su aceptación pudiera revelar que es una condición propia de la naturaleza humana, independientemente del grupo, el idioma, la religión o la cultura a la que pertenezca una persona (Fromm, 1986).

Ese mecanismo ancestral, utilizado para someter a los hombres, ha sido llevado a extremos que hacen cuestionar la racionalidad del ser humano como especie, cuyas consecuencias lo han convertido en un problema de salud mundial que asume facetas distintas de acuerdo con los entornos donde se realiza, y en función de las personas afectadas.

La gravedad de este flagelo radica en que se ha vuelto parte de la realidad; evoluciona con la dinámica social, para adoptar expresiones cada vez más complejas que invaden los espacios de desarrollo.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia puede ser entendida como el uso intencional de la fuerza o el poder físico —hecho o amenaza— contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de provocar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones e, incluso, muerte (OPS, 2003).

El mundo enfrenta diversos tipos de violencia, todos condenables; aunque por sus características, algunos provocan mayor indignación, como el maltrato infantil.

El maltrato infantil

Mucho se ha hablado sobre la importancia que tienen los niños para el futuro de la sociedad y del deber para asegurar la protección efectiva de su dignidad, pues las condiciones de este grupo exigen procurarles respeto, protección y auxilio, de manera prioritaria.

Pero más allá de las palabras, la realidad obliga a reflexionar sobre la situación que enfrentan los niños, reconociendo que no se ha logrado hacer efectivos los postulados contenidos en los instrumentos internacionales, encaminados a prevenir y combatir el maltrato infantil.

A partir de 1868, algunos especialistas (Santana-Tavira *et al.*, 1998) han planteado conceptos en torno al maltrato infantil, que van desde la expresión del síndrome del niño golpeado, hasta la del pequeño maltratado. Sin embargo, para aproximarse a una definición, desde la perspectiva de los derechos humanos, hay que apoyarse en los artículos 1 y 19.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño¹ (1989), de los cuales se desprende que el maltrato infantil es toda forma de perjuicio, abuso físico, sexual o mental, descuido, malos tratos o explotación, en contra de todo ser humano menor de 18 años de edad.

Tipos de maltrato

De acuerdo con el “Informe mundial sobre la violencia y la salud”, y la *Guía para la prevención del maltrato infantil: qué hacer, y cómo obtener evidencias*, coordinados por la Organización Mundial de la Salud, los cuatro tipos principales de maltrato infantil incluyen abuso físico, sexual, psicológico y por negligencia, cuya intensidad puede ser leve, moderada y severa.

El abuso físico, consistente en el uso internacional de la fuerza en contra de los niños, se traduce en la posibilidad de causar daños a la salud, a la supervivencia, al desarrollo o a la dignidad.

Desafortunadamente, este tipo de maltrato se presenta regularmente en los hogares, con la intención de reprender. Algunos indica-

¹ Entró en vigor internacional el 2 de septiembre de 1990. El 26 enero de 1990 fue firmada por México. Fue aprobada por el Senado el 19 de junio de 1990. Entró en vigor en México el 21 de octubre de 1990.

dores de violencia física pueden ser moretones, quemaduras, fracturas y heridas en general.

El abuso sexual se materializa con la participación de menores de edad en actividades que no comprenden, acciones en las que son incapaces para dar su consentimiento. En estos casos, los generadores de violencia pueden ser adultos e, incluso, niños que, por su edad o etapa de desarrollo, están en una posición de responsabilidad, confianza o poder sobre la víctima. Entre los indicadores de este tipo de abuso se encuentran traumatismos, enfermedades venéreas, iniciación temprana en actividades sexuales, dificultades en la atención y la concentración, conductas autodestructivas, ansiedad y depresión.

El abuso psicológico comprende incidentes separados, así como desatención, por parte de un padre o cuidador, para procurar un entorno propicio para el desarrollo adecuado del infante, hechos de esta naturaleza representan una alta probabilidad de afectar la salud física o mental del niño. Esta forma de maltrato emplea patrones de aislamiento, amenaza, discriminación, ridiculización o tratamiento hostil.

Los indicadores que permiten detectar el maltrato psicológico incluyen, entre otros, enfermedades psicosomáticas, dificultades en el lenguaje y la socialización, recelo, pesimismo, depresión, retraimiento y baja autoestima.

La negligencia se refiere a incidentes aislados, así como a pautas de fracaso para procurar el bienestar del niño en uno o más de los siguientes ámbitos: salud, educación, desarrollo emocional, nutrición, vivienda y condiciones de seguridad.

Los indicadores que permiten identificar la negligencia son alimentación inadecuada, vestuario inconveniente al clima, escasa higiene corporal, retraso importante en la atención médica, inasistencia escolar, accidentes domésticos reiterados, así como periodos largos sin la supervisión y la vigilancia de adultos (IASS-ADCARA, 2001).

Factores de riesgo y protección

Como se ha dicho, la violencia, en general, es un fenómeno muy complejo, resultado de la integración de factores biológicos, sociales, cul-

turales, económicos y políticos que impiden determinar un esquema causal de su origen.

Por ello, el Informe mundial sobre la violencia y la salud adopta un modelo, aplicable al maltrato infantil, para analizar los factores que influyen en el comportamiento y aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos, los cuales se clasifican en cuatro niveles: individuos, relaciones sociales, contextos comunitarios y estructura de la sociedad.

En el primer nivel, se identifican los agentes biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de los individuos y aumentan sus probabilidades de convertirse en víctimas o generadores de actos violentos. Entre los factores a medir se encuentran características demográficas, como la edad, la educación y los ingresos; trastornos psíquicos o de personalidad; toxicomanías; y antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato.

El segundo nivel aborda las relaciones más cercanas, como las mantenidas con la familia, los amigos, las parejas y los compañeros; se investiga cómo éstas aumentan el riesgo de sufrir o perpetrar actos violentos, por ejemplo, en la violencia juvenil, tener amigos que cometan o alientan actos violentos puede elevar el riesgo de que un joven los sufra o los lleve a cabo.

En el tercer nivel, se exploran los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como las escuelas, los lugares de trabajo y la comunidad; se identifican las características que aumentan el riesgo de producir actos violentos; éste puede estar influido por factores como cambios de residencia, densidad de población, índices elevados de desempleo o existencia de tráfico de drogas en la zona en que se vive.

El cuarto nivel se interesa por los factores de carácter general, relativos a la estructura de la sociedad, que contribuyen a crear un ambiente en el que se alienta o se inhibe la violencia. Entre estos aspectos, se incluye dar prioridad a los derechos de los padres sobre el bienestar de los hijos; considerar al suicidio como una opción personal, en lugar de un acto de violencia prevenible; y reafirmar la dominación masculina sobre las mujeres y los niños; éstos, aunados a la vulnerabilidad que por sí mismos tienen los menores de edad ante el maltrato, aumentan el riesgo de sufrir actos violentos.

La Asamblea General de las Naciones Unidas ha señalado la necesidad de poner especial atención en los niños que se encuentran en entornos particularmente difíciles, que los hacen más propensos a sufrir formas diferentes de violencia, como son aquellos que están en la guerra; en situación de calle; los que viven en comunidades con altos niveles de desigualdad, desempleo y pobreza; los afectados por el VIH/sida; los trabajadores con discapacidad; los migrantes; los indígenas; y los pertenecientes a minorías étnicas y religiosas (ONU, 2006).

Entornos en los que con mayor probabilidad sucede el maltrato infantil

Estudios internacionales (UNICEF, 2006) refieren que los principales contextos en que puede producirse el maltrato infantil son:

a) La familia y el hogar

La familia es fundamental en la formación de valores y la educación de los hijos; en ésta, se generan los vínculos afectivos más profundos y se adquieren los conocimientos básicos, para relacionarse adecuadamente.

De esa manera, el hogar se constituye como el primer espacio socializador con el que se tiene contacto, que debe proveer seguridad física y emocional; sin embargo, existen evidencias sobre actos violentos que cuestionan esa premisa, al identificarlo como uno de los lugares con mayores probabilidades de riesgo, pues en éste, los menores de edad pueden ser testigos y víctimas de la violencia.

Es difícil identificar y dimensionar las agresiones que sufren los menores de edad tras las puertas de su casa, donde la privacidad se transforma en un ambiente propicio para que las personas que deben protegerlos sean quienes los maltraten física, psicológica e, incluso, sexualmente.

Debe descartarse que —con el pretexto de disciplinar— los padres y la sociedad en general normalizan la violencia con base en costumbres, culturas o tradiciones, dejando a los niños en estado de indefensión.

b) Las escuelas y otras instituciones educativas

Además de los hogares, las escuelas son el lugar donde los menores de edad pasan la mayor parte del tiempo; éstas también cumplen funciones socializadoras y deben procurar un ambiente que salvaguarde su dignidad e impulse sus potencialidades.

No obstante, en muchos casos, los recintos educativos, lejos de promover y salvaguardar los derechos humanos de los niños y adolescentes, los exponen a formas de maltrato, que van desde las más sutiles, difíciles de apreciar, hasta las más lamentables. En las instituciones educativas, debieran adquirirse, además de conocimientos, valores y habilidades que permitan convivir o interactuar armónicamente.

De ahí la necesidad de establecer mecanismos que hagan posible, desde la educación, la adecuada formación en derechos humanos, lo cual se convierte en un desafío impostergable para el Estado, pero sobre todo, para padres, maestros y alumnos, porque solamente de ese modo será posible hablar de educación, y no sólo de instrucción.

c) Los sistemas de justicia y de atención al niño

De acuerdo con los párrafos quinto y sexto del artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el artículo 40 de la Convención de los Derechos del Niño, el sistema de justicia para adolescentes debe considerar los factores que inciden en los menores de edad para cometer conductas antisociales, así como las actividades y los programas que garanticen su reincorporación familiar y social.

Según esos instrumentos jurídicos, un aspecto fundamental del sistema de justicia consiste en que el tratamiento en internamiento sólo se debe utilizar como medida extrema en condiciones que salvaguarden los derechos de los niños, asegurándoles un trato respetuoso, educación, alimentación y protección; sin embargo, en algunos casos, se ha demostrado que los menores de edad internados son víctimas de violencia a manos de pares y del perso-

nal que está a cargo de ellos, que busca “disciplinarlos”, transgrediendo sus derechos humanos e influyendo negativamente en su reinserción social.

A pesar de que la atención institucionalizada debe utilizarse como último recurso, en todo el mundo hay niños que pasan considerables periodos de su vida bajo la supervisión de alguien en lugares, donde la desatención, la estigmatización social, así como la discriminación resultan una constante que aumenta el riesgo de violencia y propicia la reincidencia delictiva.

d) El lugar de trabajo

El artículo 32.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño exige el reconocimiento del derecho de la infancia, a ser protegida contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpezca su educación, o que sea nocivo para su salud y desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. A pesar de lo anterior, en todo el mundo, la violencia en contra de los niños que trabajan es utilizada para castigarlos, coaccionarlos o controlarlos.

Pero el maltrato infantil laboral no se limita a dichos supuestos, ya que, en algunos casos, los menores de edad son obligados a realizar las peores formas de trabajo infantil que, de acuerdo con el artículo 3 del Convenio Internacional del Trabajo Número 182 (OIT, 1999)², abarcan todas las formas de esclavitud, la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas, la condición de siervo, el trabajo obligatorio, el reclutamiento forzoso en conflictos armados, la prostitución, la pornografía, la realización de actividades ilícitas y, en general, aquellas que dañen la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

² Lugar y fecha de adopción: Ginebra, 17 de junio de 1999. Aprobado por el Senado: 16 de marzo de 2000. Entrada en vigor internacional: 19 de noviembre de 2000. Entrada en vigor para México: 30 de junio de 2001.

e) La comunidad

Es el lugar donde los niños se relacionan con otros para jugar o hacer deporte, pero también puede ser un espacio de violencia, al que están mayormente expuestos.

En este entorno, las agresiones también pueden estar asociadas con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información, pues el acoso se ha evidenciado por medio del internet o los teléfonos móviles (ONU, 2006).

No pasa inadvertido que los malos tratos, la pobreza, la exclusión social, la ambición, la falta de opciones de educación y de empleo, la búsqueda de identidad, la necesidad de protección y el deseo de venganza son algunos factores que aprovecha el crimen organizado para corromper a los menores de edad, llevándolos a climas donde la agresión es extrema y recurrente (Geremia, 2011).

Consecuencias del maltrato infantil

Aunque la violencia, según sus características y nivel de gravedad, puede tener consecuencias diversas para los niños, las repercusiones a corto y largo plazo son, con frecuencia, serias y perjudiciales; por eso, el maltrato infantil puede provocar mayor susceptibilidad a sufrir problemas sociales, emocionales y cognitivos durante toda la vida y presentar comportamientos nocivos para la salud, como el abuso de sustancias adictivas o la iniciación anticipada en la actividad sexual.

Entre los problemas sociales y de salud mental, relacionados con la violencia, se encuentran la ansiedad, los trastornos depresivos, las alucinaciones, el desempeño deficiente, las alteraciones de la memoria y el comportamiento agresivo.

En suma, la exposición temprana a la violencia se relaciona con el desarrollo de enfermedades, así como con el comportamiento agresivo en el hogar y los intentos de suicidio en etapas posteriores de la vida.

Dimensiones del maltrato infantil

El libro, *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes*, de Paulo Sérgio Pinheiro, da la posibilidad de acercarse a la dimensión de

este flagelo; refiere que sólo una pequeña proporción de los actos de violencia contra menores de edad es denunciada e investigada y que pocos agresores son procesados y, menos aún, sancionados.

La falta de denuncia se debe, principalmente, a que los niños víctimas de violencia, además de carecer de la capacidad para denunciar, presentan temor a sufrir represalias por parte de los agresores, o a que la intervención de las autoridades pueda empeorar su situación; pero el problema se agrava cuando los padres, quienes deberían proteger a sus hijos, son los ofensores o guardan silencio, porque el responsable es otro miembro de la familia.

Por otro lado, se debe reconocer que el maltrato infantil entraña una connotación sociocultural tan arraigada que ha llegado al extremo de considerarse justificable, subestimándose, dramáticamente, la verdadera magnitud de la problemática.

Geográficamente, cabe referir que el riesgo de abusos mortales es de dos a tres veces mayor en los países de ingresos bajos y medianos, que en los de ingresos altos, también es mayor en las sociedades con grandes desigualdades económicas, que en aquellas donde la riqueza se distribuye uniformemente (OMS-ISPCAN, 2009).

Para calcular la magnitud de la violencia, es preciso realizar estudios respecto al empleo de ésta por parte de los progenitores y otras personas, las experiencias durante la infancia, así como la situación actual y los comportamientos de los niños, los adolescentes y los adultos que ponen en riesgo su salud (Pinheiro, 2006).

Asimismo, se ha señalado que ninguna nación puede hablar de avances en la eliminación de la violencia contra los niños y adolescentes sin tener datos confiables de la problemática que enfrenta, partiendo de su realidad social, cultural y política.

Principales instrumentos de derechos humanos sobre maltrato infantil

Muchos tratados internacionales en materia de derechos humanos contienen disposiciones de carácter general e impersonal, en virtud de las cuales, los niños y adolescentes quedan bajo su protección; pero también existen instrumentos que están encaminados a proteger específicamente a este grupo vulnerable en contra de

cualquier forma de maltrato, de los cuales, se destacan los siguientes (UNICEF, 2007):

a) Convención sobre los Derechos del Niño

Al aprobar la Convención, la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las personas menores de 18 años necesitan atención y protección de manera especial; por ello, este tratado reúne los derechos humanos de la infancia que se encuentran en otros instrumentos internacionales, a efecto de establecer mecanismos para que los niños no sufran hambre, abandono, explotación o malos tratos.

Por otro lado, este instrumento reconoce expresamente que la función principal en la crianza de los niños recae en sus progenitores; por ello, alienta a los padres a que traten con sus hijos cuestiones relacionadas con sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades (UNICEF, 2008).

b) Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía³

Después de la aprobación de un tratado, se pueden suscribir protocolos facultativos, mecanismos jurídicos que lo complementan. En ese sentido, derivado de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó este protocolo, exigiendo a los Estados una serie de requisitos para proteger a los niños.

A través de este protocolo se promueve la penalización de las formas de explotación sexual y se enfatiza la necesidad de fomentar una mayor cooperación internacional en las actividades para combatirlas, ya que, de acuerdo con información del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se calcula que

³ Aprobación del Senado: 10 de diciembre de 2001. Entrada en vigor internacional: 18 de enero de 2002. Entrada en vigor para México: 15 de abril de 2002.

cada año, alrededor de un millón de menores de edad es víctima de explotación sexual.

Asimismo, establece que los gobiernos deben proporcionar servicios jurídicos, así como apoyo médico, psicológico, logístico y financiero que contribuya a su rehabilitación y reintegración (UNICEF, 2008).

c) Convenio Internacional del Trabajo Número 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y acción Inmediata para su Eliminación

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha señalado que aproximadamente 215 millones de niños trabajan en el mundo, esto tiene como consecuencia que no asistan a la escuela, no reciben alimentación ni cuidados apropiados y estén expuestos a las peores formas de trabajo.

En este instrumento, se refiere que el trabajo infantil se debe, en gran medida, a la pobreza; por tal motivo, apunta que su solución radica en un crecimiento económico que provea progreso social y educación universal y mitigue la carestía.

Este compromiso internacional se elaboró considerando las necesidades de adoptar instrumentos para prohibir y eliminar las peores formas de maltrato infantil, por ello, se hace hincapié en la importancia de la educación básica gratuita y en la necesidad de asegurar la rehabilitación y la inserción social de los niños afectados, al mismo tiempo, que se atiendan sus familias.

d) Promoción y protección de los derechos del niño. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2006)

La Asamblea General de las Naciones Unidas en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, así como en otros instrumentos de derechos humanos emitió una resolución sobre la importancia de la promoción y la protección de los derechos del niño.

Esta determinación aborda la preocupación por la situación de los niños que en muchas partes del mundo es crítica a causa

de la pobreza, las pandemias, los conflictos armados, la violencia, el terrorismo, la trata y venta de sus órganos, la desatención, el analfabetismo, la intolerancia, la discriminación y la protección jurídica insuficiente.

Por tal motivo, con esta resolución, la Asamblea General alienta a los Estados para que intensifiquen sus esfuerzos y tomen medidas específicas en relación con la aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño y sus protocolos facultativos, la pobreza en la infancia y la promoción y la protección de los derechos del niño.

e) Observación general número 8 de la Convención sobre los Derechos del niño. El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (ONU, 2006)

El Comité de los Derechos del Niño⁴ resolvió publicar observaciones generales referentes a la eliminación de la violencia contra los niños. Esta observación es la primera de éstas y se centra en los castigos corporales crueles o degradantes que, en la actualidad se consideran formas de violencia contra los niños, ampliamente practicadas.

Al publicar esta observación general, el Comité destacó la obligación de los Estados de actuar rápidamente para prohibir y eliminar los castigos corporales o degradantes en detrimento de los niños, debiendo esbozar las medidas legislativas, educativas y de sensibilización que los Estados deben adoptar.

De esa manera, en los objetivos de la observación se subraya que para combatir la aceptación o la tolerancia de los castigos corporales y poner fin a esas prácticas en la familia, las escuelas

⁴ Se estableció con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados parte de la Convención sobre los Derechos del Niño. Dicho Comité está integrado por 10 expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la Convención, elegidos por los Estados parte.

y otros entornos son una estrategia clave para reducir y prevenir toda forma de violencia en las sociedades.

Legislación federal y estatal relacionada con el maltrato infantil

Ámbito federal

El párrafo sexto del artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dispone que “Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral”.

Con base en lo anterior, se emitió la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, cuyo objetivo consiste en garantizar la tutela y el respeto de sus derechos fundamentales.

La interpretación hecha por la Suprema Corte de Justicia de la Nación del párrafo sexto del artículo 4 de la Constitución federal, en relación con la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Convención sobre Derechos del Niño, permite advertir que el principio del interés superior en la infancia, junto con el derecho de prioridad, implican que las políticas, las acciones y las tomas de decisiones del Estado, relacionadas con los menores de 18 años, deben buscar el beneficio directo del infante y del adolescente, y que las instituciones de bienestar social públicas o privadas, los tribunales, las autoridades administrativas y los órganos legislativos, al actuar en sus respectivos ámbitos, otorguen prioridad a los temas relacionados con ellos (SCJN, 2008).

Ámbito estatal

En congruencia con lo señalado, en el ámbito estatal, la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México tiene por objetivo garantizar las bases y los procedimientos sobre los derechos, así como prevenir y atender a niños y los adolescentes en dicha entidad.

Por otro lado, el título 12 denominado “De la protección contra la violencia familiar” del Código Civil del Estado de México, así como el

capítulo séptimo del título sexto relativo a los procedimientos especiales del Código del Estado de México representan las herramientas jurídicas para la defensa de los menores de edad frente a los abusos de sus progenitores.

La Ley para la Prevención y Erradicación de la Violencia Familiar del Estado de México establece conceptos básicos, procedimientos para dirimir conflictos y medidas concretas de protección integral para salvaguardar la vida, la libertad y la integridad física, psicológica, sexual y patrimonial de los miembros de la familia, mediante la prevención, la atención y el tratamiento de la violencia.

Resulta importante señalar que la normativa antes referida también se encamina a establecer medidas de tratamiento y rehabilitación a los generadores de la violencia, con la intención de fomentar la cultura de la no-violencia en el territorio mexicano.

Delitos relacionados con el maltrato infantil

La vida, la salud, la libertad, la integridad, la seguridad y el adecuado desarrollo psicosexual son algunos de los bienes jurídicos dignos de ser protegidos; por ello, existen legislaciones penales, tanto en el ámbito federal como en el estatal, que establecen sanciones para quienes los infrinjan o los omitan.

En este sentido, todas las personas pueden ser víctimas de algún delito, pero existen ilícitos que específicamente se cometen en contra de los niños, debido a su condición, entre éstos se encuentran pornografía infantil, incumplimiento de obligaciones alimentarias, privación de la libertad, sustracción de hijo, estupro, corrupción y tráfico de menores.

También existen conductas delictivas que no sólo se cometen en contra de menores de edad, sino que representan un serio peligro para ellos como violencia familiar, lesiones, homicidio, trata de personas, hostigamiento y acoso sexual, actos libidinosos y violación.

Por lo anterior, cabe señalar que el maltrato infantil es ampliamente abordado a través de disposiciones jurídicas de distintos órdenes y naturalezas; sin embargo, en este punto, resulta importante subrayar que ninguna norma, por sí misma, puede evitar que este grave flagelo se suscite.

Por ello, es necesario asumir una actitud social que repruebe y combata toda transgresión a los derechos humanos de los niños, así como adoptar políticas públicas que se distingan por privilegiar el interés superior de la niñez.

De esa manera, prevenir, combatir y atender el maltrato infantil podrá asumirse como una obligación del Estado, pero también como una responsabilidad de la sociedad.

Conclusiones

Se han abordado algunos aspectos de la violencia en contra de los niños desde diferentes enfoques, con el objetivo de aproximarse a la realidad de este grave flagelo que lastima a uno de los sectores más frágiles de la población que requiere respeto y cuidado.

Pero no es suficiente señalar la existencia de un problema sin hacer esfuerzo por participar en combatirlo, todos aquellos que dedican su vida profesional a identificar, analizar y proponer soluciones a los conflictos que enfrenta la sociedad lo saben bien.

Por ello, es necesario destacar algunas consideraciones referentes a la situación y a los desafíos a los cuales se enfrenta la sociedad cuando se habla de maltrato infantil.

En lo general:

- Resulta necesario enfocar los esfuerzos a prevenir la violencia, con la finalidad de establecer estrategias que permitan adelantarse a la materialización de actos consumados, que difícilmente pueden ser respaldados, ésta es la forma más efectiva de salvaguardar la dignidad de los niños.
- Promover el respeto a los derechos humanos de los niños y sensibilizar a la sociedad sobre su corresponsabilidad en este tema no es tarea sencilla, pero sólo fomentando una cultura que no tolere ni justifique la violencia en contra de los menores de edad, se logrará atacar de fondo el problema.
- Es imperioso realizar estudios, con metodología específica, que hagan posible que la teoría, las prácticas y la realidad social se traduzcan en diagnósticos reales del problema que im-

pacten en la producción normativa y que, fundamentalmente, guíen las líneas de acción de las políticas públicas para prevenir, atender y combatir el maltrato infantil.

- Es responsabilidad del Estado garantizar a los niños y, cuando proceda, a sus familias, servicios de salud y sociales, incluidos los cuidados prehospitalarios y de emergencia, así como asistencia jurídica. En estos casos, servirá de mucho documentar las experiencias concretas, para generar estrategias que fortalezcan las líneas de la prevención.

En lo particular:

- Dentro del ámbito familiar, es muy importante reforzar los programas de apoyo y adecuación de los padres y de las personas encargadas del cuidado de los niños.
- En el ámbito escolar, se debe asegurar que las autoridades educativas utilicen estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones y, mucho menos, en la fuerza física.
- En los sistemas de justicia y de atención al niño, es necesario fomentar la unidad familiar y garantizar que la atención institucionalizada se utilice sólo como último recurso, procurando que los niños conozcan sus derechos y puedan acceder a los mecanismos establecidos para protegerlos.
- En los lugares de trabajo, se debe prestar especial atención para evitar la explotación económica de la infancia.

Finalmente, la comunidad donde todos participan es el escenario principal en el que se debe actuar; por ello, es nuestra obligación velar por la ejecución de estrategias de prevención para reducir los factores de riesgo en la comunidad, disminuir las desigualdades sociales y económicas, respetar las leyes destinadas a combatir la trata de personas, fomentar y respaldar las iniciativas destinadas a prevenir la violencia contra los niños, combatir y repudiar el uso de tecnologías de información como teléfonos móviles, juegos electrónicos e internet para la explotación sexual de los niños y otras formas de violencia.

Por todo lo anterior, cuando la infancia por fin pueda jugar sin miedo y sin la tortura ocasionada por el hambre, la enfermedad o maltrato físico, cuando viva en carne propia que no existe nada más fecundo que la libertad de pensamiento, sólo entonces, se podrá ver a los ojos a los niños, con la certidumbre de la dignidad cumplida.

Fuentes consultadas

- Fromm, E. (1986), *Anatomía de la destructividad humana*, México, Siglo XXI.
- Geremia, V. (2011), “Infancia y conflicto armado en México. Informe alternativo sobre el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en conflictos armados”, México, Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim).
- IASS-ADCARA (Instituto Aragonés de Servicios Sociales y Asociación de Desarrollo Comunitario en Áreas de Aragón) (2001), “Guía para detectar, notificar y derivar situaciones de maltrato infantil en Aragón. Programa de Prevención y Detección de Situaciones de Desprotección y Maltrato Infantil”, Zaragoza, IASS-ADCARA.
- OMS-ISPAN (Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la Prevención de Abuso y Negligencia) (2009), *Guía para la prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias*, Ginebra, OMS-ISPAN.
- ONU Organización de las Naciones Unidas) (2006), “Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas”, A/61299, http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf, 19 de enero de 2011.
- OPS (Organización Panamericana de la Salud) (2003), “Informe mundial sobre la violencia y la salud”, Washington, OPS.
- Pinheiro, S. P. (2006), *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Estudio del Secretario General sobre Violencia contra los Niños*, Estrasburgo, UNICEF.
- Santana-Tavira, R.; A. R. Sánchez y E. Herrera-Basto (1998), “El maltrato infantil: un problema mundial”, *Revista Salud Pública de México*, 40 (1), Cuernavaca, Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), pp. 1-8.
- Simón, C.; J. L. López y J. L. Linaza (2000), *Maltrato y desarrollo infantil*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2007), Únete por la niñez, protección infantil contra el abuso y la violencia, violencia contra los niños y niñas, http://www.unicef.org/spanish/protection/index_22432.html, 19 de enero de 2011.
- _____ (2008), “Únete por la niñez, Convención sobre Derechos del Niño, Comprender la Convención sobre los derechos del niño”, <http://>

www.unicef.org/spanish/crc/index_understanding.html, 3 febrero de 2011.

Instrumentos internacionales

OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1999), Convenio Internacional del Trabajo Número 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil.

ONU (1989), Convención sobre los Derechos del Niño.

_____ (2006), “El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes”, Observación General número 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño, Ginebra, ONU-Comité de los Derechos del Niño.

_____ (2006), A/C.3/61/L.16/Rev.1 Promoción y Protección de los derechos del Niño. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (1989), “Convención sobre los Derechos del Niño”, UNICEF.

_____ (2000), “Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía”, UNICEF.

Legislación vigente

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, última reforma: 24 de febrero de 2017.

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000), *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 29 de mayo de 2000, última reforma: 19 de agosto de 2010.

SCJN (Suprema Corte de Justicia de la Nación) (2008), “Menores de dieciocho años. El análisis de una regulación respecto de ellos debe hacerse atendiendo al interés superior y a la prioridad de la infancia”, Tesis Aislada P. XLV/2008 en materia constitucional, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, Pleno, tomo XXVII, novena época, p. 712.

Código Civil del Estado de México (2002), publicada el 7 de junio de 2002 en el Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno” del Estado de México, última reforma: 14 de marzo de 2016.

Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México”, (2015), publicada en el Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno” del Estado de México el 7 de mayo de 2015.

Ley para la Prevención y Erradicación de la Violencia Familiar de Estado de México (2008), publicada en el Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno” del Estado de México el 25 de septiembre de 2008, última reforma: 6 de agosto de 2015.



La discapacidad visual: el derecho a la educación y a la no discriminación

ANA MARÍA CRISTINA DYJAK MONTES DE OCA

Introducción

Los niños invidentes se enfrentan a una serie de problemas para integrarse en la vida cotidiana, entre éstos el desplazamiento, debido a las barreras físicas que dificultan su acceso a diversos espacios. Aunado a ello, existen conductas y actitudes que generan su exclusión en la vida social como la discriminación, la cual generalmente tiene su origen en los prejuicios y los estigmas, así como en el desconocimiento de lo que implica que una persona tenga algún tipo de discapacidad.

Los prejuicios, los estereotipos y los estigmas que se generan en torno a la discapacidad, así como el miedo al otro, a lo desconocido, dan origen a la discriminación, la cual está arraigada en nuestra cultura, y se ha aprendido a convivir con actos que frecuentemente se consideran como normales. Desde la infancia, se adoptan ciertas conductas que a veces son discriminatorias y, en otras ocasiones, somos discriminados sin percatarnos de ello.

Se habla de la integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos; ésta se maneja en las esferas política y formal mediante las normas y el discurso oficial. Las leyes indican que se les toma en cuenta, pero parece que no se ha logrado un cambio de actitud en la sociedad respecto de la percepción de la discapacidad, ésta es comprendida como una limitación e incapacidad para afrontar la vida, así como

una dependencia, ya que todo el entorno está pensado para quienes no tienen alguna discapacidad.

Se perciben socialmente los intentos de lograr esta integración mediante diversas acciones como la construcción de rampas y la asignación de espacios en los estacionamientos en los centros comerciales; sin embargo, es poco frecuente encontrar personas con discapacidad.

La escuela es uno de los espacios en donde aún se manifiestan las barreras de la discriminación, no sólo para los niños invidentes, a pesar de que se habla de la integración de los menores de edad con discapacidad a las instituciones educativas regulares.

La discriminación y la exclusión están presentes en la escuela; se expresan a través de los prejuicios y la estigmatización, lo cual dificulta la integración. Cabe señalar que estas actitudes discriminatorias no son permanentes; conforme los niños, los maestros y los padres de familia se familiarizan con lo que es la discapacidad, se va creando una cultura de respeto a la diversidad.

A pesar de que se habla de los derechos de los niños,¹ éstos no son considerados regularmente por la sociedad como personas (Goffman, 1981) y si a ello se le agrega que, además, presentan alguna discapacidad, pareciera que son doblemente discriminados y estigmatizados.

¹ La Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989 y ratificada por México en 1990, señala el derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Asimismo, la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000), la cual tiene por objeto garantizar a niños y adolescentes la tutela y el respeto de sus derechos fundamentales reconocidos en la Constitución, dentro de los principios rectores establece el de la no discriminación por ninguna razón ni circunstancia y el de la igualdad sin distinción de discapacidad.

En el capítulo noveno, referente a los derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el artículo 30 señala: “Niñas, niños y adolescentes con discapacidad física, intelectual o sensorial no podrán ser discriminados por ningún motivo. Independientemente de los demás derechos que reconoce y otorga esta ley, tienen derecho a desarrollar plenamente sus aptitudes y a gozar de una vida digna que les permita integrarse a la sociedad, participando, en la medida de sus posibilidades, en los ámbitos escolar, laboral, cultural, recreativo y económico”.

El artículo 31, en su apartado d, establece las normas para fomentar el desarrollo de centros educativos especiales y proyectos de educación especial que permitan la integración de los niños con discapacidad, en la medida de sus posibilidades, a los sistemas educativos regulares.

El propósito de este documento es mostrar hasta qué punto es factible la integración social positiva de los niños invidentes desde el momento en que ingresan a la escuela primaria pública regular,² la problemática en la relación con sus compañeros y maestros, así como el grado de aceptación por parte de ellos, el papel que desempeña la familia en este proceso y los problemas que enfrenta. A partir de la política oficial de la integración educativa que inserta al niño con discapacidad en la escuela regular, se cuestiona que su inserción no es suficiente para garantizar su integración social positiva.

Este trabajo se divide en cinco partes: en la primera, se presenta un panorama acerca de las acciones realizadas a favor de la discapacidad en los ámbitos internacional y nacional, así como los avances en la educación especial; en la segunda, se hace una reflexión teórica mediante la cual se analiza cómo se construye el estigma y cuáles son los procesos de estigmatización hacia las personas con discapacidad; la tercera parte muestra las posibilidades de interacción, así como la problemática de ésta en el ambiente escolar, entre compañeros de clase, maestros, padres de familia y niños con discapacidad; en la cuarta, se aborda el derecho humano a una educación incluyente y a la no discriminación; y, finalmente, en la quinta, se plantean algunas conclusiones derivadas de esta investigación.

Con el fin de observar este proceso, se toma como referente la investigación realizada en tres escuelas primarias regulares de los municipios de Toluca y Metepec, Estado de México, entre junio de 2003 y abril de 2004; una de éstas ha recibido durante ocho años niños con estas características, además de estudiantes con problemas de audición y habla; las otras dos tienen alrededor de dos años de experiencia trabajando con alumnos invidentes.³

² El término de *regular* es el que emplea la SEP para referirse a una escuela a la cual acuden todos los niños.

³ Para realizar el estudio de caso, se identificaron cinco familias cuyos hijos estuvieran cursando el nivel básico en escuelas públicas. Para ello, se acudió al Centro de Atención Múltiple (CAM), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en Toluca. En primer lugar, se trabajó con la familia Lara, conformada desde hace 10 años y compuesta por los padres y tres hijas, de las cuales, la mayor es Mariana, quien padece debilidad visual desde los 3 años a causa de un accidente. Posteriormente, está la familia Pérez, integrada

Panorama de la discapacidad en los ámbitos nacional e internacional y la educación especial

Acciones a favor de la discapacidad en el ámbito internacional

Debido a la gran cantidad de personas con discapacidad en el mundo y en México, sus derechos han sido objeto de atención por parte de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Según datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en los países subdesarrollados 70% de los casos de discapacidad se deben a enfermedades transmisibles, accidentes, mala nutrición y condiciones sanitarias, y sólo se atiende 1 o 2% de las personas con discapacidad (Charles, 2001). Asimismo, entre 10 y 15% de la población mundial sufre alguna discapacidad, y en México existen nueve millones de personas con estas características.

La discapacidad también es el reflejo de las condiciones y las circunstancias en la vida de las personas que la padecen, como la pobreza, la marginación, la ignorancia, el abandono y la superstición, factores que contribuyen al aislamiento y al retraso en el desarrollo de este sector de la población, además de la violación de sus derechos humanos al encontrarse en situación de vulnerabilidad.

El reclamo de igualdad de oportunidades por parte de los grupos y las organizaciones a favor de las personas con discapacidad ha dado como resultado una serie de acciones y documentos internacionales que han favorecido la elaboración de políticas públicas en materia de discapacidad; entre las más relevantes destaca la primera Declaración del

desde hace 12 años; además de los padres, están cuatro niños; Alejandra, la menor, es invidente desde su nacimiento. En tercer lugar, está la familia Cruz, conformada hace nueve años y compuesta por los padres y Miguel, invidente de nacimiento por un problema congénito. La familia Gómez, encabezada por la madre, quien tiene dos hijas, de las cuales, Verónica, la mayor, es invidente desde su nacimiento. Finalmente, la familia Díaz, la cual no quiso participar, y la información sobre su hijo Carlos se recabó a través de las entrevistas a sus maestros y la observación directa realizada en su escuela. Carlos es invidente desde que nació.

La información de la investigación se obtuvo mediante la elaboración de entrevistas realizadas, tanto a los niños invidentes como a sus familiares, maestros y compañeros de aula, además de la observación directa de comportamientos y actitudes de ellos en distintos espacios como el hogar, la escuela y el salón de clase.

Retrasado Mental, que se estableció en 1971 con el objetivo de apoyar a estas personas para que desarrollen sus aptitudes y fomentar su incorporación a la vida social para asegurar su bienestar y rehabilitación.

Durante la década de los años setenta, las organizaciones y algunos profesionales a favor de las personas con discapacidad se opusieron a que se utilizaran los términos como *retrasado mental* y *minusválido*, por considerarlos como peyorativos, referentes al enfoque médico de estos conceptos, centrados en la persona, y que no toman en cuenta las barreras sociales que acentúan y agravan su situación. A pesar de las protestas, como lo señala Rosas (1996), la OMS aprobó en 1980 una Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y *Minusvalías*, la cual establecía que *deficiencia* es la falta o la anormalidad de una función psicológica, física o anatómica; *discapacidad*, la limitación física o mental que impide realizar actividades como la mayoría de las personas; y *minusvalía*, la pérdida de oportunidades para participar en la vida en igualdad de condiciones que los demás.

En 1989, se realizó la Convención de los Derechos del Niño, y en 1993, como resultado de la experiencia durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, se elaboraron las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, con la finalidad de garantizar la igualdad de derechos y obligaciones de los demás individuos; la educación, entre otros, es su objetivo fundamental. Aunque no son de carácter obligatorio, pueden convertirse en normas de carácter internacional al ser aplicadas por un gran número de países (ONU, 1993).

Después de más de veinte años, la OMS aprobó en 2001 una nueva Clasificación Internacional sobre Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF); esta clasificación reconoce que el concepto de *discapacidad* no es sólo un problema de un grupo minoritario ni tampoco de las personas con una deficiencia visible, sino que además, hay que considerar los aspectos sociales de éste y la repercusión en los entornos social y físico en el funcionamiento del individuo (Egea, 2001). De esta manera, la CIF integra los modelos médico y social de la discapacidad para proporcionar una visión de las diferentes perspectivas de la salud desde diversos puntos de vista: biológico, individual, y social. Mediante esta clasificación se pretende evitar centrar la discapacidad en la persona

o el grupo minoritario y no percibirla como consecuencia de una enfermedad, así como reconocer que las barreras sociales son factores que obstaculizan e impiden el desarrollo de los seres humanos en igualdad de oportunidades. Sin embargo, ello no ha transformado la percepción que se ha construido socialmente sobre la discapacidad y la comprensión de ésta.

Acciones realizadas en México a favor de la discapacidad

En México, la aceptación de modelos de integración y de una vida independiente para las personas con discapacidad ha sido muy lenta por lo arraigada que está la discriminación como un fenómeno social y culturalmente extendido, a partir del cual, la forma como se concibe el mundo no incluye a este sector de la población.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Conapred, 2012), más de siete de cada 10 opinan que no son respetados los derechos de las personas con discapacidad o sólo se respetan en parte, a pesar de que México ratificó en 1990 la Convención de los Derechos del Niño, la cual en su principio cinco establece que “el niño físicamente y mentalmente impedido o que sufre algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y cuidados especiales que requiere su caso particular”.

El trabajo que realiza la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros países trasciende a México, en donde se adoptan acciones a favor de mejorar la calidad y las condiciones de vida de este sector de la población.

En la década de los noventa, como resultado de los movimientos sociales y las organizaciones a favor de las personas con discapacidad, se logró un acercamiento con las instituciones públicas y, con ello, un avance en materia legislativa respecto al bienestar y la integración de las personas con discapacidad. Se llevaron a cabo diversas acciones, entre las cuales destaca la elaboración de la Norma Oficial Mexicana (1999).

Además, de 1995 a 1999, el Congreso de la Unión promovió cinco nuevas leyes antidiscriminatorias; mientras que en 2001, se creó la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social

para las Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República (Charles, 2001).

En esta década, se consideró el tema de la discapacidad al incluirse en la agenda política, como resultado de la lucha de los padres de familia y las organizaciones a favor de los derechos de las personas con estas características. Sin embargo, la aplicación de la norma difiere en la realidad, ya que en la práctica se les niegan las posibilidades de desarrollo, además de sus responsabilidades, dado que las actitudes discriminatorias y los prejuicios en torno a la discapacidad son muchos, y las oportunidades para interactuar socialmente en las áreas laboral, social y educativa, muy pocas. “Puesto que tener una discapacidad sólo representa una característica en cuanto a la condición física o intelectual que no debe ser utilizada como un factor discriminante entre una persona y la generalidad social, situación que las personas viven constantemente” (Charles, 2001: 10).

Los avances en México aún no son suficientes, dado que se presenta una incongruencia entre la aplicación de la legislación y la realidad, entre las razones de esta situación se puede señalar la escasez de recursos, la discriminación, las barreras arquitectónicas y la falta de capacitación suficiente a los maestros, factores que mencionan diversos investigadores como Kilinger (2000), Carrizosa y Gómez (2000).

Antecedentes en México de la educación especial

Es común señalar que la educación permite mejorar las condiciones de vida y abatir diversas desventajas sociales; según el relator especial de la ONU, “existe una estrecha relación entre el nivel de educación y la integración en la sociedad” (ONU, 2003: 1).

La educación constituye uno de los principales objetivos de las Normas Uniformes al señalar que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades en todos los niveles comprendidos: básico (primaria y secundaria), medio, medio superior y superior para niños, jóvenes y adultos con discapacidad dentro del sistema regular de educación (ONU, 2003).

En la década de los setenta, se comenzó a emplear el término de *educación especial*, aplicado en el ámbito educativo para referirse a las necesidades de los niños con discapacidad.

En México, en materia de educación especial, en 1993 se realizó la reforma al artículo tercero de la Constitución. Dicha modificación permitió la entrada en vigor de la Ley General de Educación que, en su artículo 41, establece la obligatoriedad de la inserción de los niños con discapacidad a las escuelas regulares de educación básica (primaria); sin embargo, la atención a ellos inició en 1870 con la fundación de dos escuelas: la Escuela Nacional para Sordos y la Escuela Nacional para Ciegos.

En 1932, se estableció la Escuela Especial para Niños Anormales y en 1935, el Instituto Médico Pedagógico; en ese mismo año, la Secretaría de Educación Pública instauró una división para la educación especial. En 1936, se creó una Clínica de Conducta y en 1952, se fundó el Instituto Nacional de Audición y Foniatría, para atender problemas de audición; también se inauguró el Instituto Nacional de Comunicación Humana, con el fin de atender a personas con problemas de aprendizaje, audición y lenguaje. Además, se formaron las escuelas de educación especial para atender a niños con necesidades educativas especiales, problemas físicos y visuales o de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje (Kilinger, 2000).

Todas estas acciones son el resultado de la lucha de los padres de familia y las organizaciones sociales a favor de los derechos de las personas con discapacidad, que han logrado colocar esta problemática en la agenda política nacional. Sin embargo, no siempre se cumple en la práctica, y no porque las escuelas se opongan al ingreso de los niños con discapacidad, el problema es que cuando entran al colegio se puede observar en la interacción diaria el ejercicio de cierta violencia cultural, la cual se expresa mediante actitudes discriminatorias como los prejuicios y la estigmatización (Galtung, 1998).

La violencia cultural implica que mediante las costumbres, los valores, la lengua y la religión, se legitima la violencia directa a través de prejuicios, estereotipos y discriminación.

Análisis del estigma y los procesos de estigmatización

Si se quiere conocer hasta qué punto es posible lograr la integración social positiva de los niños invidentes a partir de que ingresan a la es-

cuela primaria pública regular, se debe definir qué es integración. De acuerdo con Trannoy (Van Steenlandt, 1991: 84), es “el hecho de estar entre los otros, de tener un rol y un lugar en un grupo o una sociedad, en definitiva de aportar una contribución”. Esta definición no es suficiente, ya que el hecho de estar entre los otros no significa que un niño invidente sea integrado, además, ¿qué rol desempeña, el de minusválido, el de incapaz?

Por tanto, se debe agregar a esta definición la importancia del reconocimiento de la diferencia, pues a partir de reconocerla, se acepta la discapacidad y la existencia del conflicto en la interacción con los “normales”. Tortosa (2001) sostiene que solamente mediante el reconocimiento y la aceptación del conflicto, se pueden proponer soluciones no-violentas en la interacción entre ambas partes.

El término de *estigma* se empleaba desde la época de los griegos, para denotar los signos corporales que presentaban las personas y que las señalaban como indeseables. Goffman (1970) menciona que la sociedad establece las pautas de lo que es aceptable y lo que constituye una desviación, en cuanto a las características o los atributos que deben poseer los individuos para ubicarlos en cada una de esas categorías; por lo que un atributo que diferencia a un ser humano de otro es el estigma que produce un descrédito entre sus semejantes.

En la vida cotidiana, se da la interacción con otros, y cuando alguien se encuentra frente a un sujeto extraño, su apariencia física permite identificarlo. Goffman sostiene que cuando la persona posee un atributo que la hace diferente de otras, entonces ya no se le ve como tal, sino que se convierte en un ser menospreciado y excluido, con menos valor y, a veces, hasta peligroso o débil.

Un atributo que diferencia a un individuo de otro es un estigma y produce un descrédito en los demás, situación que se presenta hacia las personas con discapacidad, quienes no son aceptadas en una interacción por poseer un rasgo en el que se centra la atención y que produce su exclusión, sin considerar los demás atributos. Los “normales” creen que una persona con algún estigma no es del todo humana y, a partir de este razonamiento, adoptan diversas actitudes discriminatorias dependiendo de la situación particular, lo cual limita sus posibilidades de desarrollo, además de que construye una ideología para explicar

su inferioridad e incapacidad para desempeñarse en la vida social y no aceptar sus diferencias.

Durante la interacción entre las personas “normales” y las estigmatizadas se espera, la mayoría de las veces, que estas últimas realicen un mayor esfuerzo para adaptarse. Cuando la integración con otros en lo cotidiano no es posible, el individuo se aísla, se deprime y se vuelve ansioso; adquiere conciencia de su inferioridad, como lo define Goffman (1970); tiene temor a que los demás puedan faltarle al respeto por algo que exhibe y le causa inseguridad en su relación con otros. También es común observar esta situación en las familias de las personas con discapacidad, las cuales adquieren el estigma y, al igual que éstas, se aíslan y evitan el contacto social por temor al rechazo.

Para Goffman, es muy importante el momento de la interacción entre los “normales” y los estigmatizados, ya que ambos deberán enfrentar el estigma. Al estar frente al otro, la persona estigmatizada podrá darse cuenta de su inseguridad y del modo en que los demás la identificarán, si será aceptada o rechazada, porque sabe que pueden definirla en función de su estigma. A veces se sentirá exhibida y que sus logros más sencillos se consideran como aptitudes extraordinarias.

Pero no todos dentro de la sociedad manifiestan actitudes de rechazo, también existen individuos sensibles que reconocen que la persona con discapacidad es humana y esencialmente normal. En este caso, se consideran dos grupos: el de aquellos que son sus iguales por compartir su estigma y conocer lo que significa poseerlo; y al que Goffman denomina *sabios*, conformado por personas “normales” que, por su situación, conocen la vida de las estigmatizadas y simpatizan con sus circunstancias. Se consideran “sabios” aquellos que por sus actividades en el trabajo se relacionan con personas con discapacidad; o, en el caso de la familia y sus miembros, en donde la relación se extiende a la misma.

¿Qué origina el proceso de estigmatización? ¿Qué es lo que provoca que una persona rechace a otra? Para Tortosa (2003), el ser humano comparte con los animales la desconfianza o el rechazo del diferente, éste último no es conocido, por lo que no se puede predecir su comportamiento y, en ese momento, surge ese temor a lo desconocido que causa un estado de intranquilidad. Pero esto no resulta suficiente, para que ese otro infunda miedo debe haber una construcción social alrede-

dor de él, al que se le atribuyen ciertas características o estereotipos que presuponen una carga negativa; provoca zozobra porque éstos no corresponden con lo que se define como *normalidad*. Entonces se crea una imagen del otro como enemigo, la cual constituye un concepto negativo de lo diferente; el “anormal”, el “otro”, es alguien que genera desconfianza.

Se percibe al otro como diferente debido a la información social que transmite el individuo por medio de su expresión corporal y rasgos que presenta, los cuales complementan la imagen que se tiene de él. En el caso de las personas con discapacidad, estas características de estigma son las muletas, la silla de ruedas, el bastón y el uso de la lecto-escritura en braille, las cuales definen su identidad social.

Además de la identidad, hay que considerar la visibilidad del estigma, pues a partir de que éste es visible, la gente se da cuenta de su existencia y en qué medida se le descalifica a la persona. Por un lado, la sociedad le dice al individuo con discapacidad que es igual a los demás y, por otro, lo señala como diferente; de esta manera, crea estas diferencias a las cuales teme y no acepta, a pesar de que el discurso político sea contrario.

Se puede señalar que la interacción social resulta compleja debido a la existencia de los prejuicios y la ignorancia, así como al desconocimiento de la manera de entablar esa relación, ya que ambas partes se sienten incómodas: una por temer al rechazo, y la otra, por rechazar las diferencias, los cuales generan sentimientos de incomodidad y lástima en los “normales”, motivo por el cual ubican a las personas con discapacidad en un contexto anormal que las aleja de la normalidad.

La escuela y el niño con discapacidad

El ingreso de un niño con discapacidad a la escuela regular significa dejar un espacio seguro que representa su casa, en donde está bajo la protección familiar, no se notan las diferencias respecto a su estigma, tiene un lugar en la familia y es percibido como “normal”. Cabe señalar que, en algunas ocasiones, sus padres no aceptan la discapacidad y no le proporcionan a su hijo una experiencia de aprendizaje para que se enfrente a su vida social.

El problema se presenta cuando el niño ciego entra a la escuela, porque ésta representa un espacio de socialización y se convierte en un espejo de las diferencias, pues es donde al interactuar con otros percibe su estigma y se da cuenta de cómo lo ven los demás, se percata de que tiene un problema, el cual no se nota en casa, dado que el hogar representa un lugar seguro.

Se observa cómo el niño tiene que afrontar esta problemática en la interacción con otros y debe realizar un mayor esfuerzo para ser aceptado, y cuando no logra conseguirlo, se aísla y adquiere conciencia de su inferioridad. Al poseer un atributo que lo hace diferente a los demás, entonces ya no se le ve como tal, sino que se convierte en un ser menospreciado y excluido, con menos valor y, a veces, hasta peligroso o débil. Un atributo que diferencia a una persona de otra es un estigma y produce un descrédito en los demás (Goffman, 1970).

La sociedad, al establecer los estereotipos de normalidad y anormalidad, hace visible la violencia a través de la discriminación, los prejuicios y el rechazo de los diferentes. De este modo y con base en el estudio realizado, se pueden señalar diversas actitudes discriminatorias presentes en la cotidianidad, a las que tanto las familias como sus hijos con discapacidad están expuestos, ya que el estigma no sólo se le atribuye al niño, sino también a sus padres y hermanos, cuando éstos van con él a la misma escuela.

A pesar de que las escuelas en las que se realizó la investigación presentaban distintos años de experiencia en la atención a niños invidentes, se percibió la dificultad para admitirlos poniendo como excusa, en algunas ocasiones, que ya no había cupo o las instalaciones adecuadas, o bien, que no se hacían responsables de lo que les pudiera suceder; lo que los padres perciben como una sutil sugerencia de que busquen otras instituciones para inscribir a sus hijos. En todos los casos, se condiciona el ingreso de ellos a la firma de un documento, mediante el cual, la escuela se deslinda de toda responsabilidad si les llega a pasar algo.⁴

Una vez superado cada uno de los obstáculos, se presenta el problema de la asignación del niño invidente al profesor, quien, en muchas

⁴ Las escuelas, por lo regular, no se comprometen a realizar los trámites para obtener los libros en braille; dejan esta tarea a los padres.

ocasiones, rechaza la idea de que alguien con esas características esté en su salón de clase, situación que desconocen los padres.

En algunas escuelas, la asignación del niño se decide mediante una rifa, como si se tratara de un objeto; esto confirma la tesis de Goffman al señalar que se les considera como “no humanos” que se les cosifica, lo cual se puede apreciar en algunas expresiones de los maestros “Pues me sentí realmente mal, porque dije: ‘yo qué voy hacer con este tipo de niño’. Más bien, ninguna maestra lo quería. Habíamos acordado las cinco maestras que se iba hacer una rifa para este tipo de niños, para que no hubiese de que ‘yo me quedo con esto’ o ‘tú llévate esto porque sí’. De hecho, me tocó a mí”.

En otro caso, faltando una semana para el inicio de clases, le informaron a la maestra que le tenían un “regalito”, un niño invidente, a lo que ella contestó: “Fue cuando yo sentí que el estómago se me subió a los ojos”; o bien, el maestro considera que tiene el derecho de no aceptar a niños invidentes, “A mí que no me toque ella, porque yo no la voy a tener. Yo tengo mi derecho de no aceptarla”.

Estas expresiones denotan la “mala suerte” de los maestros de “ganarse” a un niño ciego como alumno, pues para ellos representa una pesada carga que tendrán que llevarse durante un año. En otros casos, esta desgracia es vista con horror “¡Ay no, no, no! De momento sentí terror. Nunca he trabajado con esa gente. De momento, me dio mucho miedo”.

Este tipo de expresiones muestran el profundo temor que tienen los docentes al trabajar con niños invidentes y, para otros, el trabajo inútil que esto representa, como si por su condición no tuvieran alguna oportunidad en la vida. En este sentido, un maestro comentó: “Lo bueno que no me tocó algún niño con discapacidad, porque es una pérdida de tiempo”.

Para otros, no es tanto el rechazo, sino el miedo que les causa trabajar con un niño invidente, al no poder darle lo que él necesita. El desconocimiento del braille y la forma de interactuar con ellos, al reconocer su incapacidad y falta de experiencia en la atención a niños con discapacidad, es una situación que desconocen los padres.

Este rechazo se refuerza con el de los padres de familia de los niños que tienen compañeros invidentes, quienes dudan de la capacidad de ellos y creen que los maestros les regalan las calificaciones. Sin embargo, éstos no admitieron abiertamente el rechazo; en la entrevista manifestaron que asistir a las escuelas regulares era un derecho de los niños, ya que esto permitía inculcar valores de respeto hacia los demás.

No obstante, a través de los testimonios de las maestras se observó que algunos no están de acuerdo con que los niños invidentes compartan el salón de clase con sus hijos, argumentando que los docentes les ponen más atención que a los demás y que sus hijos no pueden jugar en el recreo por tener que atender a su compañero con discapacidad.

Algunos menores, al oír comentarios de rechazo de sus padres en sus casas, le expresaron a una niña invidente “Mi mamá dice que tú no deberías venir a esta escuela, tú deberías ir a una escuela especial para ti, donde hay niños ciegos, porque aquí nada más venimos nosotros”, comentario que indica la forma de pensar de sus padres y las actitudes discriminatorias arraigadas en nuestra cultura.

Pero no solamente se estigmatiza con las expresiones verbales, la mirada que sienten los padres con niños invidentes también manifiesta la existencia del estigma, tal y como lo comenta la madre de una niña invidente:

Me daba vergüenza, más que nada, porque la gente se le quedaba mirando y porque no decían otra cosa que: “¡ahí va la niña ciega!, o ¡ahí va la niña ésa!” En el trayecto del camino y en la escuela me daba muchísima vergüenza, al grado de llegar a decir: “no, ya no la llevo”, porque la gente se le quedaba mirando, la gente hablaba. Hasta para ir a recogerla a la escuela, yo era una de las últimas, por lo mismo que me daba vergüenza. Me hervía la sangre al oír que hablaban de ella, y no sabía qué hacer, qué decir.

Otra madre comentó que un niño miró con sorpresa a su hijo invidente el primer día de clases y, al ver su bastón, le preguntó a su mamá “Mamá, ¿por qué usa ese bastón?” a lo que su madre le respondió, “ay, porque está ciego, no ve, no sirve para nada”, percepción comparable con la de la maestra en el sentido de que es una pérdida de tiempo que

los niños invidentes reciban una educación, ya que no tienen ningún futuro en la inclusión social.

Es muy común la percepción que algunos padres de familia tienen al poner en duda las capacidades y el desempeño escolar de ciertos niños ciegos que presentan buenas calificaciones; desde su perspectiva, no aceptan la idea de que una persona invidente pueda tener mejores calificaciones que una “normal”. Una madre comentó: “¿Cómo es que mi hijo, que oye y ve bien, saca seis y siete de calificación? ¿Y cómo es posible que ella, que no ve bien, lleve nueve y 10?”.

Las madres no aceptan esta situación y señalan que la maestra les regala las calificaciones a estos niños. La realidad es que algunos docentes no toman en cuenta las necesidades especiales de estos niños en materia educativa; imparten su clase por igual a todo el grupo; algunos desconocen el braille y, además, no tienen la menor intención de aprenderlo, porque lo consideran muy complicado.

Por otro lado, los niños invidentes llaman la atención de otros compañeros del grupo, cuando dentro del salón de clase —en el caso de una niña invidente que se sienta sola— se les diferencia de los demás, aunque esta situación sea para su comodidad. También el manejo de la escritura braille, al utilizar la regleta, el punzón y el papel especial, marca una diferencia respecto a sus compañeros; otra es el bastón; ambos representan los símbolos del estigma, como lo señala Goffman. Estos objetos no sólo señalan al diferente, sino también provocan curiosidad, sobre todo, al inicio del ciclo escolar.

Aunque son más comunes las expresiones verbales como “no ves, estás ciega”, también el salón de clase se presta para las bromas relacionadas con la discapacidad, como esconderle sus objetos, o ponerles el pie para que se caigan, estos hechos suceden con mayor frecuencia al inicio de un ciclo escolar, y con el tiempo disminuyen, pero nunca desaparecen del todo.

Cabe destacar que se logra con más facilidad la integración dentro del salón de clase, debido a la sensibilización que continuamente desarrolla la maestra con el grupo; el trato diario, la familiaridad y entender qué es la discapacidad les permite a los demás tener conductas de solidaridad y cooperación hacia el niño ciego, al apoyarlo en sus actividades escolares, sobre todo, aquellos que se sientan cerca de él.

Se puede señalar que el aula se asemeja a lo que sucede al interior de la familia, en donde no se notan las diferencias.

Sin embargo, no se presenta la misma situación durante el recreo, pues en la mayoría de los casos no se dio la integración entre los niños invidentes y sus compañeros; en el caso de que sus hermanos fueran a la misma escuela, convivían en el recreo con ellos.

En algunas ocasiones, cuando los hermanos de los niños invidentes interactuaban con sus amigos conjuntamente con su hermano eran descalificados en el juego “No, es que no hay que jugar porque... ¡ay, ya sabes, tu hermano”, esto a veces provoca una gran angustia.

La hermana de una niña invidente era muy tímida y callada; su madre manifestó que había notado en ella cierta sensación de agobio por los comentarios que le hacen los demás respecto de su hermana, “la ciega”, situación que le provoca mucha tristeza, al grado de tener muy pocas amigas; cuando se le preguntó si las tenía contestó: “No, bueno, en ese caso, bueno... yo —se le hace un nudo en la garganta y los ojos se le llenan de lágrimas— yo no me he juntado con mis amigas”. A pesar de que su madre ha tratado de explicarle el problema y las posibles soluciones, la realidad es que ambas son objeto de discriminación: una por sus características físicas y, la otra, por sus lazos de consanguinidad.

En términos generales, se puede detectar la presencia de actos discriminatorios a través de los prejuicios y los estigmas, que constituyen la violencia hacia los niños invidentes, por parte de los diferentes actores (los niños “normales”, los docentes y los padres de familia) de las instituciones escolares analizadas. Sin embargo, cabe señalar que esta violencia no es constante y que, además, presenta diversos matices, pues los mismos maestros que en un principio se negaban a tener a un niño invidente en clase también presentan actitudes mediante las cuales consideran como intolerables ciertas prácticas discriminatorias, esto puede sonar contradictorio, por un lado discriminan y, por otro, buscan crear espacios de convivencia.

Los maestros expresan que con el tiempo se pueden eliminar los prejuicios en torno a la discapacidad, así lo comenta un profesor: “Vamos a tardar no sé cuántos años en que los maestros puedan aceptar a un niños con discapacidad, sin decir un ‘pero’”.

De igual modo, otra profesora expresó: “La experiencia para atenderlos se va adquiriendo con el tiempo, con el trabajo y el contacto diario con los niños, porque en los estudios no se profundizó en el tema. Al salir de la carrera, se enfrenta uno a otra realidad y no se sabe qué hacer”.

Otra maestra comentó que a pesar de tener 12 años de experiencia en educación especial, fue hasta que entró a la escuela que tuvo contacto con niños invidentes y sordos “En la escuela nos enseñaron el braille y el lenguaje de señas, pero nada más muy por encimita. Pero realmente la experiencia la va uno adquiriendo con los años y el trabajo; con el contacto diario con los niños, uno va aprendiendo sobre la marcha”.

La mayoría de los maestros entrevistados comentó: “Hay mucha distancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace”, sin embargo, el trabajo diario y la convivencia con el niño invidente le permiten al maestro aplicar estrategias que facilitan la integración del menor de edad con sus compañeros de clase.

A través de la experiencia, el trato diario y el apoyo de los padres de familia, el profesor aprende a interactuar con el niño invidente. Al mismo tiempo, el docente realiza una labor de sensibilización con los padres de familia, sobre todo cuando solicitan cambiar a sus hijos de salón, porque no desean que lo compartan con un niño invidente ni con sus compañeros de trabajo, ya que no todos muestran la misma capacidad de aceptación de la diferencia. Con el tiempo, los alumnos, los maestros y los padres se vuelven más receptivos y respetuosos de la diversidad. No obstante, la sensibilización no deja de ser una tarea permanente, sobre todo al inicio de cada ciclo escolar.

Respecto a lograr la integración de estos niños, algunos maestros comentaron que quienes presentan un mayor obstáculo para ello son los adultos, pues no la permiten debido a los prejuicios y los miedos.

Algunos docentes han reconocido que haber trabajado con niños invidentes les permitió cambiar su percepción respecto a ellos, y expresaron lo siguiente:

Que todas las instituciones educativas debieran capacitar a los docentes, para que pudieran recibir a niños con discapacidad, porque es impor-

tante que ellos se integren a una sociedad y que la sociedad los acepte y no los rechace. Porque en muchas ocasiones, la misma sociedad los va rechazando, inclusive, no voy más lejos, yo era una de ellas, lo rechazaba — a Miguel— por no saber el trato, no saber cómo se le enseña, por no saber la convivencia, por el desconocimiento de muchas cosas de las que ellos están acostumbrados.

Al preguntarle a una maestra cuál fue su experiencia de trabajar con un niño invidente, comentó: “Aprendí muchas cosas; aparte del braille, aprendí a ser mejor ser humano, aprendí a tener más calma, a entender a la gente cuando tiene una discapacidad”.

Cabe señalar que los docentes, en ocasiones, tienden a apoyarse en las Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER),⁵ lo cual es de gran ayuda, sobre todo cuando han existido actitudes discriminatorias y de agresión hacia los niños invidentes por parte de sus compañeros de clase.

Sin duda, quizás los que más señalan la discriminación de los niños invidentes son sus padres, quienes han experimentado esta situación en sus vivencias, tanto en el entorno social como en el escolar. Al respecto, una madre comentó: “La problemática se da con las maestras; es su falta de sensibilidad, pues no depende solamente del conocimiento o experiencia al respecto, también se requiere una actitud positiva y la disposición para trabajar con estos niños”.

Algunas madres se han tenido que involucrar directamente con las maestras para enseñarles cómo acercarse a sus hijos, abrir espacios de convivencia y tratar de atenuar el estigma que los caracteriza. En ocasiones, logran convertirlas en “sabios”, como lo plantea Goffman, aunque no se da en todos los casos. En las escuelas investigadas, se puede apreciar, en cierta medida, un trabajo conjunto entre las madres

⁵ Estas unidades atienden a los alumnos de las escuelas primarias que presenten dificultades en el aprendizaje escolar y la adaptación de los niños con problemas del habla, escucha y visión (sordomudos, ciegos y débiles visuales); también se encargan de detectar y orientar a los menores de edad con aptitudes sobresalientes para el estudio. Las maestras de USAER orientan a profesoras en la atención especial y la integración del menor al salón. Cabe señalar que sólo dos escuelas contaban con maestras de USAER al momento de realizar investigación.

de familia de los niños invidentes, los docentes y las maestras de USAER. En algunos casos, también participan sus compañeros del salón, sobre todo aquellos que comparten su banca o los que se sientan cerca de ellos y con quienes han convivido en años escolares anteriores.

Otro señalamiento de los padres se refiere a la necesidad de trabajar en la construcción de una cultura de respeto “En las escuelas deberían inculcar una cultura de respeto, los valores de la vida, porque en la escuela no hay valores definitivamente. Se necesita mucha preparación, mucha cultura de la gente”.

Una madre comentó también: “Todavía falta mucha educación; y que se debería enseñar el respeto hacia las personas con discapacidad desde la niñez, porque se van creando estereotipos y prejuicios sobre las personas con discapacidad, y los niños crecen con estas ideas”.

Los padres se percatan de la dificultad que existe de la aceptación de sus hijos y de la invisibilidad de ellos, como lo comenta alguno “La sociedad todavía no está preparada para ver ese tipo de niños”. Además, se percibe cómo el estigma abarca también a toda la familia, al decir: “La sociedad está equivocada, porque no sabe lo que cuesta tener este tipo de familia”.

Cabe señalar que, desde siempre, la familia ha sido considerada como el espacio donde el niño aprende a socializar y los valores como el respeto, la igualdad, la solidaridad, la amistad y la cooperación. Sin embargo, los cambios que se han experimentado hace algunas décadas, como la incorporación de la mujer al mercado laboral, el aumento del índice de divorcios y madres solteras, la violencia familiar, entre otros, han contribuido a una menor atención y cuidado por parte de los padres hacia sus hijos, y como consecuencia de esto, se aprecia que la familia ha delegado, en parte, la transmisión de los valores a la escuela, demandando que, además de la educación en conocimientos, se imparta la de los valores (Hernández, 2001). Actualmente, se habla y se percibe que no existen los valores, como lo manifestaron los padres de los hijos con discapacidad; sin embargo, éstos siempre han existido, lo que pasa es que no se practican.

Además, se debe señalar que la familia desempeña un papel determinante en la integración de sus hijos, para lo cual, lo primero que debe reconocer es la discapacidad en ellos, pero cuando la sobreprotección

de la misma no posibilita que tengan experiencias que les permitan aprender estrategias para abrirse camino, ésta los vuelve incapaces en la sociedad, ¿hasta dónde contribuye la familia en este proceso? Mientras que ésta no traspase los límites de lo justamente razonable en el cuidado de sus hijos, se puede considerar que desea que se integren en forma positiva, lo cual facilita la integración social. Es natural que la familia sienta temor ante la posibilidad de que su hijo sea discriminado en la escuela, pero si ésta no sabe manejarlo, será la primera en transmitirle el miedo e impedir su integración social.

Respecto al ámbito escolar, se puede señalar una similitud de lo que sucede en la familia. Por un lado, la integración del niño invidente en el salón de clase puede representar en ciertas ocasiones un lugar protegido, en el cual, a través del trato cotidiano se da la familiaridad, la solidaridad y el respeto con el apoyo de la maestra; cuando ella se convierte en “sabia”, se refuerzan continuamente tales actitudes, al igual que con la presencia de otros “sabios”, los compañeros cercanos, lo cual resulta propicio para que se dé la aceptación y la integración del niño con discapacidad. Y, por otro lado, el patio de recreo es un espacio abierto en donde se dificulta su integración debido a su identidad social vinculada con la visibilidad del estigma y sus símbolos; aunado a los prejuicios y los estereotipos construidos en torno al estigma que descalifican a la persona, la aíslan y la convierten en desacreditada socialmente. Es un individuo negativo, porque no posee las características y las capacidades que la mayoría tiene, y no se le reconocen ninguna de sus otras cualidades.

Además, como lo señala Goffman, existe la dificultad para definir el grado de aceptación de las personas con discapacidad, ya que la sociedad marca los límites de éste. Por un lado, les dice que son iguales a cualquier individuo y, por otro, que no lo son; por lo que éste resulta ser condicionado.

Lo que sucede en el patio de recreo se asemeja a lo que ocurre en la vida cotidiana, en donde al niño con discapacidad se le percibe como alguien negativo, ya que para ser un individuo necesita ocupar un espacio en la sociedad (Castel, 2003)

Los niños con discapacidad no ocupan ese espacio en la sociedad. Es relativamente reciente que se habla de la integración escolar; sin

embargo, ésta se basa en sus carencias; es decir, se les integra por lo que no tienen, por las capacidades que no poseen. Pasan a ser un individuo por esa carencia, por tanto, es una integración negativa. La sociedad difícilmente los va a aceptar como una persona normal, porque ignora sus capacidades y éstas socialmente no corresponden a una “normalidad”.

A partir de estos testimonios se percibe la realidad que viven los niños con discapacidad y sus familias, la cual representa un conflicto, y la integración resulta todavía muy distante. El estigma es una representación del conflicto social, que a veces puede conducir a la violencia directa o cultural, o ambas, pero no necesariamente ésta debe ser la respuesta. A partir del reconocimiento de actitudes discriminatorias hacia los niños invidentes y sus familias, es posible identificar los caminos positivos para regularlas.

La no discriminación y la educación incluyente

La no discriminación es considerada como un derecho fundamental y la “llave” de acceso para todas las personas, en condiciones equitativas a todos los otros derechos y oportunidades, como el de la educación (Rodríguez, 2004).

La Constitución mexicana incluye a la no discriminación como un derecho que el Estado está obligado a proteger, al señalar en el artículo primero “Queda prohibida toda discriminación motivada por [...] las capacidades diferentes [...] o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

Asimismo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) señala que “la discriminación se entenderá como toda, distinción, exclusión o restricción que basada [...] en discapacidad [...] tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”.

En el caso de los niños invidentes, es de suma importancia eliminar la discriminación, ya que ésta limita el ejercicio de sus derechos, cuando, con base en los prejuicios y los estigmas que se construyen sobre la discapacidad, se considera de menor valor humano a quien la padece y se le niega intencionalmente el derecho a la educación.

De acuerdo con Rodríguez (2004), no ser discriminado es un derecho fundamental basado en el valor de la igualdad, pero en una que permita un trato diferenciado positivo, ya que las personas discriminadas se enfrentan a una serie de obstáculos que limitan el acceso a sus derechos y el aprovechamiento de oportunidades que regularmente están disponibles para el resto de la población, como el caso de los niños invidentes cuando ingresan a la escuela regular. Se deben considerar medidas compensatorias que promuevan la integración social de las personas discriminadas, para que puedan aprovechar estos derechos y oportunidades.

Debido a los prejuicios y los estigmas arraigados en la cultura, las costumbres en los estándares de la “normalidad” o en las instituciones que dan origen a la discriminación hacia los niños con discapacidad implican una desventaja real para el acceso a sus derechos y oportunidades, ésta requiere ser compensada para equilibrar esta situación, de tal forma que es necesario reconocer las diferencias de trato; por ejemplo eliminar las barreras físicas al quitar escaleras o al adaptar rampas que permitan el acceso a los niños con sillas de ruedas o muletas a la escuela o salón de clase, así como propiciar el empleo de la lecto-escritura y el uso de los libros en braille, en el caso de los niños ciegos.

Para eliminar la discriminación, se necesita fomentar las conductas que favorezcan una cultura de respeto a las diferencias, a los derechos humanos y a la reciprocidad; implica construir relaciones igualitarias que permitan tratar a cada quien como una persona igual, reconociendo sus diferencias y compensaciones por las desventajas sociales que la rodean (Rodríguez, 2004).

En este caso, la educación incluyente representa una alternativa para atender de manera positiva la integración del niño con discapacidad al permitir diversas opciones para su mejor adaptación en el aula, para lo cual, es necesario involucrar tanto a los alumnos, como a los padres, los maestros y la sociedad en general.

Como sociedad, se deben eliminar las actitudes y las conductas discriminatorias, con el propósito de crear condiciones de igualdad de oportunidades y respeto de las diferencias para construir una sociedad equitativa e incluyente que reconozca a las personas como sujetos de derecho. Como padres, resulta necesario entender que desde la familia

se puede lograr la integración a la escuela, y que es su responsabilidad velar por los derechos de sus hijos, además de la enseñanza y la práctica de los valores.

A los maestros les corresponde reconocer el problema que les causa atender a un niño con discapacidad, debido a la falta de información sobre el tema y el desconocimiento de cómo atender el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual ocasiona temor y rechazo hacia él, situación que se traduce en miedo de lo que esto implica, aunado, frecuentemente, a su falta de cooperación y actitud positiva.

Reconocer la problemática le permite al docente realizar las adecuaciones necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que ésta sea incluyente, tomando en cuenta las capacidades y el ritmo de trabajo de cada alumno; asimismo, en caso necesario, se deben hacer las adecuaciones del mobiliario y los espacios dentro del salón de clase, para facilitar el acceso y la movilidad.

Se debe involucrar a todos los educandos del salón de clases en el apoyo y la cooperación en las actividades escolares con los niños con discapacidad; además de sensibilizar periódicamente, tanto a los alumnos, como a los padres de familia y los docentes, respecto a la no discriminación, el respeto a la diferencia y a los derechos humanos, así como la igualdad de oportunidades.

Conclusiones

¿Qué se puede hacer para construir una cultura de respeto a la diversidad? No se puede ignorar la violencia cultural presente en la sociedad en torno a las personas con discapacidad, señalada tanto por Goffman (1970) como por Castel (2003), respecto a la aceptación condicionada y la integración negativa de ellas. Galtung (1985) propone la cultura de paz como una alternativa a la violencia cultural.

Por cultura de paz se entiende crear nuevas formas de relaciones entre los seres humanos, para incrementar los momentos de paz y los espacios libres de violencia; pero, ¿cómo conseguir nuevas formas de convivencia pacífica con las limitantes señaladas existentes?

En primera instancia, es necesario reconocer las dificultades en torno a la discapacidad, tanto en el ámbito familiar como en el esco-

lar, por lo que se requiere buscar nuevas formas de hacer frente a éstas. Como lo señala Burton citado en Martínez (2001), hay que cambiar los paradigmas respecto a la transformación del conflicto; pasar de la confrontación a la cooperación, perspectiva que le permite a la familia reconocer la identidad y aceptar la discapacidad de su hijo, de esta manera se le otorga un lugar como tal dentro de la misma. Desde la familia se pueden abrir vías para permitir la integración a la escuela.

En el medio escolar, se debe aceptar el problema que les causa a las maestras atender a un niño con algún tipo de discapacidad, debido a su falta de cooperación y una actitud positiva, aunado a la escasa información que poseen sobre el tema, sobre todo cuando se trata de una discapacidad en particular (desconocimiento del lenguaje de señas, manejo de la lecto-escritura braille), ya que esto lo aprenden al momento de que se les asigna un niño invidente.

El desconocimiento de cómo acercarse a él e imaginar la dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje les provoca temor y rechazo hacia el niño, pero, más que rechazo, es miedo de no saber cómo interactuar con él y cómo integrarlo al resto del grupo.

Sin embargo, hay que señalar la presencia de los “sabios” en el proceso de la integración social positiva; es la madre del niño invidente la que le muestra a las profesoras la forma de interactuar con ellos, lo cual disminuye la tensión del primer encuentro y las convierte en “sabias”, pero ello no será posible si no se resuelve la violencia cultural y directa existente en las estructuras sociales, en este caso, en el ambiente educativo, situación que requiere de una formación continua de los docentes sobre el tema de la discapacidad, ya que se les ha transferido la responsabilidad de la integración, tanto educativa como social, sin que se les hayan proporcionado los elementos para hacerlo.

Por lo tanto, es necesario que los maestros informen acerca de esta problemática; sin embargo, por querer ocultar su incapacidad no se atreven hacerlo ante sus autoridades ni ante los padres de estos niños, por lo que, deben tratarlo abiertamente con los implicados para buscar soluciones al respecto.

Asimismo, es preciso orientar a los padres de familia de la existencia del conflicto en torno a la discapacidad y la manera de enfrentarlo, para evitar la sobreprotección excesiva de sus hijos que los incapacita socialmente.

Otro aspecto que hay que considerar es la pobreza que prevalece en muchas familias con hijos con discapacidad, en tanto que ésta es el resultado de la desigualdad social, no sólo en el aspecto económico, sino también en el social y cultural, que impide que las familias puedan acceder a un modo de vida digno; esta condición las coloca en una situación de vulnerabilidad al carecer de los soportes necesarios que les permitan hacer frente a su problemática.

El proceso de la integración social positiva es responsabilidad de todos los actores presentes en la interacción social, tanto de la familia como de los docentes, y sólo mediante la conformación de alianzas tendentes a fomentar el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la discapacidad, además de una educación en valores, en donde a través de la experiencia y la vivencia de los mismos se puedan interiorizar, será posible.

La educación existe en todo momento, ya que vivimos educándonos unos a otros, de ahí la necesidad de educar en valores, de tal manera que éstos se practiquen tanto en la familia como en la escuela (Savater, 2000).

Si en el salón de clase se promueven y practican los valores como la solidaridad, el respeto y la cooperación entre todos los niños, ellos a su vez los comentarán con sus padres, con lo cual se creará una cultura de respeto a la diversidad.

Si la cultura de paz lleva implícita el reconocimiento de los derechos humanos y la práctica de los valores como la empatía, la cooperación, la solidaridad, el cuidado, y la compasión, ¿quiénes más que los sabios son capaces de potenciar los momentos de paz, al reconocer las diferencias y crear una cultura de respeto a la pluralidad, lo cual permitirá una sociedad más justa y solidaria en donde aprendamos a compartir y vivir con los demás?

Fuentes consultadas

Carrizosa. S. y M. Gómez (2000), "Infancia y discapacidad, hacia el reconocimiento de la diferencia", en S. Carrizosa (comp.), *La diferencia: sus voces, ecos y silencios*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Castel, R. (2003), *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo*, Santa Fe, Homosapiens Politea.

- Charles, P. (2001), *Un acercamiento a la problemática de la discapacidad en México*, México, Universidad Iberoamericana.
- Conapred (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2012), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010, Resultados sobre personas con discapacidad*, México, Conapred.
- Egea, C. y A. Sarabia (2001), “Clasificación de la OMS sobre discapacidad”, *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, núm. 50, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.
- Galtung, J. (1998), *Tras la violencia social, 3r: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia*, Vizcaya, Gernica Gogoratuz.
- _____ (1985), “Violencia, paz e investigación sobre la paz”, en J. Galtung, *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- Goffman, E. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (1970), *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hernández, M. (2001), “Educación familiar: educación en valores”, en A. Hirsch (comp.) *Educación en valores*, tomo I, México, Gernica.
- Kilinger, C. (2000), “Educación especial en México”, en T. Shea y A. M. Bauer, *Educación especial un enfoque ecológico*, México, McGrawHill.
- Martínez. V. (2001), *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
- Ramos, M. (2000), “La educación especial en México”, en T. Shea y A. M. Bauer, *Educación especial un enfoque ecológico*, México, McGrawHill.
- Rodríguez, J. (2004), *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? Cuadernos de la igualdad*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).
- Rosas, M. (1996), “Discapacitados: en busca de una vida digna”, *Trabajo social*, núm. 15, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 4-8.
- Savater, F. (2000), *Los caminos para la libertad. Ética y educación. Cátedra Alfonso Reyes ITESM*, México, Ariel.
- Tortosa, J. M. (2003), “La construcción social del enemigo”, *Convergencia*, núm. 33, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 177-194.

_____ (2001), *El largo camino. De la violencia la paz*, Alicante, Universidad de Alicante.

Van Steenlandt, D. (1991), *La integración de niños discapacitados a la educación común*, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, p. 84.

Instrumentos internacionales

ONU (1989), Convención sobre los Derechos del Niño.

_____ (2003), Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

Legislación vigente

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (1917), *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 5 de febrero de 1917, última reforma 29 de enero de 2016.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 11 de junio de 2003.

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000), *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 29 de mayo de 2000, última reforma: 19 de agosto de 2010.

Ley General de Educación (1993), *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 13 de julio de 1993.

Norma Oficial Mexicana para la Atención Integral de las personas con Discapacidad NOM-173-SSA1-1998 (1999), *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 19 de noviembre de 1999.

Entre lo real y lo virtual. Diagnóstico del acoso escolar a través del internet en el adolescente. Caso Universidad Autónoma del Estado de México¹

TANIA MORALES REYNOSO

Introducción

Hablar de violencia es hablar de convivencia, ésta se manifiesta en todas las épocas históricas y parece ser intrínseca a la propia naturaleza humana, siendo un “fenómeno omnipresente y tan difícil de definir como el tiempo, la vida o la muerte, que, como ellos, atraviesa todos los órdenes de la vida” (Bonilla, 2010: 17). En este sentido, resulta complicado definir lo que implica el comportamiento violento dentro de un contexto, ya que “el individuo, para tornarse sujeto humano y vivir en sociedad, precisa ser capturado por la ley bajo las redes de la culpabilidad” (Gerez, 2009: 1099).

Un concepto general de *violencia* es “el abuso, sometimiento o dominio que se ejerce con objetivos que no tienen que ver con aspectos vitales” (Pérez *et al.*, 2008: 233). En este sentido, definir cuándo un comportamiento es violento y cuándo no resulta complicado, porque se involucran cuestiones de tipo antropológico en la construcción de la violencia; por ejemplo, el maltrato a las mujeres se acepta en muchos contextos, ya que desde un mecanismo de legitimación (leyes, normas,

¹ Los resultados parciales de esta investigación se presentaron en el 2º Coloquio internacional, “TIC, sociedad y educación. Relato de experiencias de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México”, septiembre de 2012.

principios) se justifica y no se considera como una agresión directa, sino como el deber ser, es decir:

la violencia no significa un problema de bondad o maldad. Cuando se nos presenta el concepto de violencia en su esencia, ésta no refiere a alguna polaridad sino que su despliegue se nos aparece como una cosa determinada y concreta — en el “conjunto de sus materias”— al caso: la oposición, la fuerza, la resistencia, el ímpetu y la pasión (Campbell, 2010: 62).

Asimismo, existen diferentes mecanismos y canales para su transmisión que, en ocasiones, hacen difícil identificarla —tal es el caso de la violencia simbólica, entendida como “toda acción (o coerción) que se ejerce sobre los individuos (dominados) sin que éstos sean conscientes de que están siendo sometidos por una fuerza mayor (dominador)” (Carrillo, 2009: 83)— desde los cuales el victimario no es capaz de considerar el acto como agresivo, sino como una sanción que se merece y debe tener. Un ejemplo se encuentra en la comunicación social que construye y comunica estereotipos denigrantes, como forma de publicidad o propaganda, para una colectividad específica, que son aceptados por todos como normales, es decir, mujeres=objeto sexual, hombres=infieles, grupos étnicos=ignorantes, niños=tontos y políticos=corruptos son algunos de los mensajes que se transmiten a una sociedad y violentan la integridad de las personas a través de una generalización de su personalidad. Por lo tanto, la violencia no es sólo directa o física, sino una forma mucho más compleja que implica también una vulneración emocional.²

Aunado a ello, influyen motivaciones y variables importantes entre aquellos que presentan un comportamiento violento, tanto ambientales como contextuales, en estos casos: en primer lugar, los medios de comunicación, como ya se mencionó, proporcionan contenidos donde se reproduce la violencia de manera ficticia, que tienden a ser contemplados por toda una generación con posibles implicaciones en la sociedad; en segundo lugar, el desempleo y la desigualdad ocasionan

² Esta idea es de vital importancia para comprender, como se verá más adelante, los efectos que tienen estos actos dentro del mundo virtual.

que las personas aprendan a obtener una igualdad a través del uso de la fuerza que les provee aquello a lo que no se tiene acceso; y, en tercer lugar, la influencia del grupo de iguales, es decir, aquellos que comparten condiciones parecidas en aspectos culturales, sociales y personales, pero utilizan la violencia como mecanismo de defensa, lo cual transmite un mensaje de imitación y reproducción (Gázquez, *et al.*, 2008).

Independientemente de lo anterior, un común denominador de la violencia es el hecho de que a través de ésta se lastima la integridad de cualquier persona o colectividad, aun cuando se manifieste de forma invisible ante los demás o de uno mismo, y por ello, es necesario estudiarla directamente mediante instrumentos que permitan determinar su impacto en todos los ámbitos.

Se observa entonces cómo en sociedades y contextos, este tipo de comportamientos desgraciadamente marcan la convivencia de las generaciones sin que puedan ser erradicados. Además, parece que se aprenden muy rápidamente y de manera efectiva, pues son necesarios para regular la interacción entre iguales; por ello, “los pequeños, en todos los periodos de la historia, han demostrado rasgos de violencia, de agresión y de destrucción”(Freud, 1980: 78).

La familia, como institución socializadora, es el primer contacto que tienen los niños, en donde comienzan a desarrollar algunos mecanismos de convivencia. Sin embargo, dentro de un contexto donde existan comportamientos agresivos, el niño considerará que ésta es la única forma en la que se puede convivir y repetirá las conductas en otros ámbitos diferentes.

En síntesis, las víctimas y los victimarios aceptan culturalmente la violencia como un mecanismo de control, muchas veces, o como una manera de demostrar la superioridad de diferentes sectores de la población; mientras el ser humano crece, aprende que ésta es una forma de convivencia social presente en su vida que se tiende a reproducir en todos los contextos sociales y los procesos de socialización.

Escuela, convivencia y violencia

Como ya se señaló, el primer contacto con un acto violento generalmente se da a temprana edad y ocurre en el contexto más inmediato: la

familia; pero aun cuando en el seno familiar no se manifieste este tipo de conductas, es muy probable que los niños se enfrenten al fenómeno en otros espacios, sobre todo cuando comienzan a convivir con sus pares se observan incrementos en la exposición de la violencia y se aprende su utilidad.

La escuela, como institución socializadora, es el primer acercamiento de los niños con una moral establecida entre iguales, en donde ocurren muchas veces los primeros encuentros con múltiples formas de agresión; es decir, existen diferentes tipos de violencia dentro de las instituciones que van desde el simple conflicto ocasional, hasta el acoso y la intimidación, fenómeno que en la actualidad resulta de interés para los investigadores, sobre todo en el campo de la educación y la psicología.

Un primer impedimento para trabajar tanto la prevención como la intervención de la violencia escolar es la imprecisión del uso del término como tal, pues en las instituciones educativas se dan muchos conflictos y de diferentes tipos que no necesariamente se relacionan con violencia explícita, y son el resultado de la convivencia diaria de los que participan en la escuela.

Según Juan Manuel Moreno (2001), es mejor utilizar el término de *comportamiento o conducta antisocial* para definir este tipo de manifestaciones, que el de *violencia escolar*. Además, es común centrarse solamente en las conductas violentas que implican una relación entre iguales, es decir, de alumno a alumno, cuando existen otras que no necesariamente se dan en este tenor.

Por ello, es necesario definir el tipo de comportamientos presentados dentro de las instituciones educativas que no necesariamente tienen que ver con una relación entre iguales. Para Moreno, existen seis tipos de conductas antisociales que se manifiestan dentro de las escuelas, las cuales se explican y detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1
Conductas antisociales escolares

<i>Disrupción en las aulas</i>	Situaciones en las que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase; obligan al profesorado a emplear cada vez más tiempo en mantener la disciplina y el orden. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, sí constituye una conducta de tipo antisocial.
--------------------------------	--

<i>Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)</i>	Conductas que implican un mayor o menor grado de violencia (desde la resistencia o el boicot pasivo, hasta el desafío y el insulto activo al profesorado) y pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula, sin olvidar que, en muchas ocasiones, las agresiones pueden ser de profesor a alumno, y no viceversa.
<i>Maltrato entre compañeros (bullying)</i>	Procesos de intimidación y victimización entre iguales, en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro (víctima) con golpes, empujones, insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, etc; éstos pueden suscitarse a lo largo de meses e, incluso años; sus consecuencias son devastadoras, sobre todo para la víctima.
<i>Vandalismo y daños materiales</i>	Proceso violento que destruye o deteriora el patrimonio de una escuela.
<i>Violencia física</i>	Fenómeno en contra de una persona, que, a diferencia del <i>bullying</i> , se refiere solamente a agresiones con secuelas fácilmente identificables; puede desarrollarse entre alumnos, o entre profesores y alumnos.
<i>Agresión sexual</i>	Consiste en forzar la realización de actos que se consideran como lascivos. Estos casos son bastante serios y se presentan entre alumnos, así como entre profesores y alumnos.

Fuente: elaboración propia con base en Moreno (2001: 1).

En la tabla anterior se aprecia que los episodios de violencia escolar son amplios, variados y complejos; se trata de un fenómeno que no sólo involucra a los alumnos, sino también a los profesores o, incluso, a las autoridades educativas, y por ello es difícil prevenir e intervenir, ya que se deben desarrollar programas específicos para cada forma de violencia.

El problema se presenta cuando no se tiene la capacidad de distinguir los tipos de conductas antisociales, se les cataloga por igual y, sobre todo, se utilizan términos erróneos, como en el caso del famoso *bullying* —éste es un tipo de violencia escolar con características muy definidas que, de ningún modo, se equipara a las formas descritas—. Sin embargo, debido a la situación mediática a causa la manipulación de los casos presentados en las escuelas, el término se usa indiscriminadamente, como si fuera algo totalmente nuevo, cuando “el *bullying* es un comportamiento que ha existido en las escuelas mexicanas desde que existe una escuela tradicional...” (Mendoza, 2013: 229).

De acuerdo con lo anterior, un primer paso para entender al acoso escolar consiste en establecer sus particularidades; en principio, se le puede definir como “una agresión que se caracteriza por el repetido acoso físico, verbal y psicológico, sin mediar provocación, que un(os) sujeto(s) (matones) ejercen sobre otro(s) (chivos expiatorios, o víctimas) con el propósito de establecer una relación de dominancia que les reporte una gratificación social o individual” (García, 1997: 51). Además, la conducta agresiva no se trata de un episodio esporádico, sino persistente que puede durar semanas, meses e, incluso, años. Esta primera definición da pauta para vislumbrar algunos de sus elementos esenciales:

- a) Debe ser un comportamiento frecuente, persistente y de larga duración.
- b) Tiene una intención deliberada de perjudicar al otro; no es accidental, y cada movimiento o acto se planifica de forma maquiavélica.
- c) Existe una asimetría entre el agresor y la víctima.
- d) Se basa en la idea del dominio y la sumisión.

Por lo tanto, “un estudiante padece acoso cuando está expuesto de forma repetida a agresiones, de las que no puede defenderse fácilmente, por parte de uno o más compañeros de colegio” (Rojas, 2005: 1).

Entonces, la pregunta obligada sería si la institución educativa ¿puede llegar a fomentar los conflictos de *bullying*? Subijana (2007) destaca tres características que se observan, tanto por parte de las autoridades como de los docentes y orientadores dentro de la escuela, y que desencadenan episodios de este tipo:

- La justificación o la permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos entre iguales.
- El tratamiento habitual que se da a la diversidad al actuar como si la violencia no existiera.
- La falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares que deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito, pues el

papel del docente se reduce a transmitir conocimientos e intervenir poco fuera de los límites del aula.

Esto genera una segunda pregunta, ¿qué medidas deben tomar las instituciones educativas para prevenir e intervenir en este tipo de violencia escolar? Actualmente, se sabe que los docentes por sí solos no se encuentran en condiciones de resolver los conflictos de acoso que se presentan en las instituciones; tampoco se puede decir que las autoridades están capacitadas para actuar de manera efectiva, lo cual conlleva el riesgo de que la violencia se replique.

Por ello, lo principal es la formación en materia de violencia escolar, su prevención y tratamiento, de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje; pero ¿cómo se puede prevenir o intervenir en un problema que no se conoce a profundidad?

La primera acción sería realizar estudios diagnósticos que identifiquen las características de los conflictos que se presentan en las aulas y fuera de éstas, así como las conductas antisociales y, dependiendo de ello, intervenir o prevenir con programas desarrollados expresamente para las instituciones.

En síntesis, se puede decir que “los diferentes episodios de violencia que hoy en día se dan en las escuelas, no brotan espontáneamente dentro de ellas, sino que son fiel reflejo de la sociedad en la que nuestros jóvenes se desarrollan” (Gázquez, 2008: 70), por ello, la labor de los involucrados (autoridades, profesores, orientadores) en el contexto escolar consiste en trabajar sobre una formación ética sólida que se manifieste no sólo a nivel curricular, sino en la práctica de acciones dentro de las instituciones, y que sea un ejemplo a seguir para aquellos que algún día saldrán a enfrentarse con un mundo todavía más violento que el que se genera al interior de su propia escuela; no obstante, este comportamiento se traslada peligrosamente a otro tipo de ambiente de socialización con mayor complejidad: el ciberespacio.

Cibersociedad y nuevos procesos de convivencia escolar

El internet ha traído como consecuencia el desarrollo de procesos de socialización, hasta ahora desconocidos, que poco a poco conforman

un nuevo mundo virtual. En este contexto digital, las relaciones entre cultura y comunicación se hacen más evidentes “si consideramos el papel de las tecnologías en cualquier forma de expresión (desde la pintura a la animación virtual, pasando por el cine), pero también cuando consideramos la influencia de las tecnologías en las formas de vida y la organización social” (Moragas, 2012: 141).

Si bien, el internet, como ningún otro medio, ha apoyado de cierta forma a los procesos de comunicación y difusión de información mediante sus posibilidades masificadoras, también ha generado importantes desigualdades, pues “los cambios proporcionados por estas tecnologías, han acentuado la separación entre los sectores de bajos recursos respecto de aquellos que tienen un nivel de vida superior, y por ende, acceso a las mismas” (Segura y Rojas, 2008: 73).

Estas desigualdades no sólo se observan en lo que respecta al acceso, sino, con mayor grado, en los mecanismos para el manejo, el uso y la asimilación de los procesos tecnológicos. Algo parecido sucedió hace varios siglos con la invención de la imprenta, la cual revolucionó tanto las posibilidades de acceso a la información como la manera de entender, procesar y asimilar esos contenidos, que se podían descifrar a través de códigos, es decir, la lectura y la escritura. Ahora existe un proceso similar en donde la era digital no sólo implica contar con los mecanismos tecnológicos, sino que representa también tener una adecuación para entender el mundo desde la virtualidad.

Efectivamente, el internet ha transformado las relaciones interpersonales, así como la manera de pensar, interpretar y manejar la comunicación, esto conlleva a una transformación de las formas tradicionales de socialización, y con ello, de la violencia.

Si la violencia presenta múltiples aristas, estas nuevas formas de representación modifican su concepto al definirla como un fenómeno que no que sólo ocurre en el mundo real (aunque sus principales consecuencias se manifiestan precisamente en el contexto físico), sino también en el virtual, donde se presenta una mayor dificultad para ser identificado y erradicado.

Es decir, se reproducen conductas negativas reales en un mundo que se caracteriza por su virtualidad, pero que no por ello son inexistentes. De hecho, uno de los principales problemas por el cual

estas nuevas formas de comportamiento no se consideran como conflictivas es por la creencia de que al desarrollarse en un ambiente de simulación, no tienen importancia o repercusiones en la vida de las personas; por ello, los mecanismos legales que se utilizan para castigar la violencia directa no son válidos para combatir estas formas novedosas de agresión.

Y el contexto escolar no escapa a estas nuevas representaciones de la violencia. Si el *bullying* es complicado en cuanto a su atención y prevención, el llamado *ciberbullying* resulta un fenómeno de mayor complejidad; algunas de las cuestiones más problemáticas para entender, prevenir e intervenir en éste son:

a) Su naturaleza virtual

En un mundo materialista donde solamente lo tangible es lo que tiene un valor, la idea de la existencia de procesos violentos en un espacio que no se puede tocar resulta ridícula para muchas personas; no se le da importancia; muchas veces parece ser un invento de las víctimas. Además, dado que su contexto es artificial, se cree que eliminar los soportes materiales que permiten el acceso suele ser la solución más eficaz.

La cuestión se complica más al no haber normas morales en cuanto al uso de la internet, ya que no es un espacio existente como tal. Es muy fácil justificarse ante este tipo de acciones, bajo la idea de que es sólo un juego que no tiene consecuencias físicas, sino psicológicas; y, en muchos casos, los acosadores cibernéticos no tienen conciencia de lo que hacen y del daño que pueden ocasionar.

No es una ventaja que una persona no use el internet, ya que de todas formas puede ser víctima de abusos por quienes sí utilizan este tipo de recursos, encontrándose totalmente desprotegida e indefensa ante los ataques de sus compañeros de clase, y, lo que es peor, de otros agresores que ni siquiera conoce o tiene contacto alguno, pero que son capaces de reproducir el acto llevándolo a niveles incontrolables. Debido a esto, no se ha puesto mucha atención al fenómeno, y no fue sino hasta mediados del 2000, que comenzaron las investigaciones sobre el *ciberbullying* en Estados Unidos, Australia, Canadá y Nueva Zelanda (VISIONARIES-NET, 2005), so-

bre todo en lo que respecta a las TIC como formas de distribuir procesos de violencia para intimidar. Los estudiantes, sobre todo adolescentes, grababan agresiones físicas perpetuadas a otros, que posteriormente compartían a través de la internet y otros medios o dispositivos tecnológicos, como el celular. También se centró la atención en el uso del correo electrónico para continuar con la intimidación, una vez que ésta concluía dentro del centro escolar, pero el verdadero interés por el estudio del fenómeno del *ciberbullying* apareció con el surgimiento de las redes sociales y sus posibilidades de interacción.

En México, este tipo de temática ha comenzado a estudiarse recientemente; hace dos años aproximadamente, se empezaron a realizar investigaciones relacionadas con la violencia en la internet, sin embargo, la mayoría se centra en el contenido de los mensajes violentos que se presentan en los medios, más que en las acciones y las manifestaciones que se generan por parte de los usuarios, en gran parte, por la dificultad para identificar las conductas y sus efectos, ya que éstos son mucho más sutiles.

Por lo tanto, “estamos tan acostumbrados a los mensajes violentos en todos los medios, que nos parece ingenuo que los medios también deben guiarse por unas normas éticas y unos principios acordes con la verdad y la justicia” (Gómez del Castillo, 2005: 47) y, por consiguiente, es posible llegar a pensar que no importa lo que se pueda ver, hacer o llevar a cabo dentro de un medio de comunicación, como la internet que se vuelve un espacio propicio para que se susciten actos delictivos y violentos sin que exista ninguna clase de control.

En síntesis, la dificultad para entender el proceso del ciberacoso está en función del concepto de realidad y su relación con los procesos de violencia, lo cual hace que las instituciones hayan prestado poca atención.

Hasta hace unas décadas, la violencia no se había considerado, debido en gran parte a la connotación que tiene el término con aspectos puramente físicos o psicológicos que se manifiestan en un entorno concreto, y que pueden ser fácilmente observables y denunciables; es decir que, así como dentro del contexto social

real se manifiestan diferentes problemáticas, consecuencia de la interacción entre individuos, éstas se reproducen dentro del mundo virtual, siendo un espacio de riesgo para generar problemáticas sociales importantes, agravadas por el gran tiempo que se pasa navegando en internet.

b) Invisibilidad del agresor

Kowalski *et al.* (2010) han observado que la agresión reactiva tiene más relación con el *ciberbullying*, que la proactiva, mientras que esta última tiene como objetivo conseguir lo que se quiere a través del acoso y la violencia, la primera es “la reacción defensiva ante situaciones que la persona percibe como amenazantes; detrás de esta defensa existe enojo, se pierde el control, pues este comportamiento ayuda a aliviar o disminuir la percepción de amenaza” (Mendoza, 2012: 3).

Es decir, muchos niños que han sido acosados pueden convertirse en acosadores, esto es más frecuente en el caso de la agresión virtual, y como se tiene la ventaja de que no se le puede reconocer de inmediato, resulta muy cómodo crear un avatar con el cual se procede a manipular o a hacer mal uso de datos, lo que le da al agresor una sensación de mayor control al momento de realizar el acto violento. Puesto que le es fácil cambiar de identidad al ocultarse tras un monitor o teléfono celular, el victimario se siente seguro y poderoso y se atreve a hacer más.

Otra cuestión que se relaciona con el acoso en el internet se refiere al tipo de interacción que existe entre las víctimas y los victimarios. Aunque se ha comprobado que, por lo general, “los niños y jóvenes que exhiben comportamiento agresivo no son empáticos, por lo que no reconocen el daño que han causado en los otros [...]” (Mendoza, 2013: 239), en el caso del *ciberbullying*, esa falta de empatía todavía se vuelve mayor, ya que no se tiene relación directa con la víctima y, en muchos casos, ni siquiera se le conoce.

Por todas estas razones, resulta complejo poder entender este fenómeno y, más aún, prevenir e intervenir en éste. Aunque es posible que un buen programa preventivo del acoso escolar dentro de las instituciones puede tener un impacto positivo en el *ciberbullying*, también es cierto que tomar en cuenta la cuestión

de la invisibilidad de los agresores resulta una pieza clave en el rompecabezas del éxito.

c) Sus múltiples manifestaciones

Cualquier forma de acoso —virtual o no— se realiza con la intención de dañar tanto la integridad física como moral de otra persona; la diferencia se encuentra en la manera de realizar los actos y los medios o instrumentos que se utilizan para ello.

Mientras que en la escuela, las acciones perpetuadas se pueden observar y clasificar fácilmente —golpes, empujones, señas o gestos, insultos— en el mundo virtual, éstas son mucho más complejas, implican un manejo de la información y de los diferentes canales para su comunicación; por ello, este tipo de acoso es más planificado, estructurado y planeado. Mora-Mechan *et al.* (2010) han identificado estas conductas que se explican y detallan en la siguiente tabla.

Tabla 2
Principales formas de violencia virtual

<i>Tipo</i>	<i>Definición</i>
<i>Provocación incendiaria</i>	Pelear y discusiones por medio de mensajes electrónicos.
<i>Hostigamiento</i>	Envío repetido de mensajes que la persona no desea recibir.
<i>Denigración</i>	Insultar, mentir o difundir rumores sobre alguien para dañar su imagen o estatus social.
<i>Suplantación de la personalidad</i>	El agresor usa las cuentas de acceso o el celular de una persona y se hace pasar por ella para cometer actos inapropiados, hacerla quedar mal ante los demás, dañar su reputación o generar conflictos con sus conocidos.
<i>Violación de la intimidad o juego sucio</i>	Difundir información o imágenes de alguien sin su consentimiento; en ocasiones, los agresores engañan a las personas para que sean ellas mismas quienes compartan esta información privada.
<i>Exclusión</i>	Aislar a alguien de manera intencional de chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.
<i>Ciberacoso</i>	Envío repetitivo de mensajes amenazantes o intimidatorios en todo momento y en cualquier actividad con las TIC.

Fuente: elaboración propia con base en Mora-Mechan *et al.* (2010).

En la tabla 2, se observa que el acoso escolar cibernético no es improvisado, las acciones necesitan tiempo, a veces bastante, para llevarse a cabo y, por ello, se considera más agresivo, peligroso, premeditado y ventajoso. Además, dado que no deja secuelas de tipo físico —moretones, cicatrices, heridas abiertas, marcas, etc.—, su identificación depende de la percepción de la víctima o, incluso, de los que intervienen —orientadores, profesores, padres de familia, autoridades—, quienes muchas veces no suelen reconocer el fenómeno y ni siquiera tienen conocimiento de sus diferentes manifestaciones.

En síntesis, la problemática del *ciberbullying* es compleja debido a que se presenta en un espacio que no es fácil controlar. Hasta ahora, muy pocos países cuentan con mecanismos legales para sancionar la violencia de tipo virtual, entre los que destacan Estados Unidos, Canadá, España, Noruega y Reino Unido; en México, no existe todavía una forma legal que controle este tipo de actos, sólo un departamento especializado para atender el robo de datos de tarjetas de crédito o el terrorismo *online*.

Un niño, adolescente o joven puede arruinar la vida escolar de otro de sus compañeros para siempre con dar un click, y, lo que es peor, este tipo de acoso puede repetirse aun cuando ni siquiera sea alumno de la institución, esta característica es la más peligrosa de este tipo de violencia, de ahí la necesidad de contar con más datos que nos puedan orientar en la prevención y la intervención.

Adolescentes, internet y *ciberbullying*

El Internet World Stats (2011) indica que los principales usuarios de la internet en México son los jóvenes entre los 15 y los 28 años, quienes prácticamente se han apropiado de ésta, generando estilos de vida que dependen casi de manera absoluta de su acceso. En este escenario se transmiten formas de pensar, ser, emocionarse y comportarse.

Si se sabe que los adolescentes “deben disponer de ejemplos o modelos humanos, fisiológicos y prácticos, que les sirvan de punto de referencia para desarrollar valores personales” (Hernández, 1977: 244), entonces, en la búsqueda de una razón de ser y un ideal del yo, los jóvenes son más vulnerables a los mensajes que se les envían a través

de diferentes medios tecnológicos, en los cuales viven y comparten, a veces, más experiencias que en la vida real.

Por lo que respecta a los adolescentes universitarios, en el estudio sobre brecha digital entre alumnos pertenecientes a escuelas preparatorias públicas, realizado por Morales *et al.* (2014), se encontró que 100% de los estudiantes cuentan con algún tipo de acceso a internet, siendo el proveedor principal la propia institución educativa; sin embargo, 68% tienen el servicio de internet en casa, y 8% en sus celulares. También se demostró que los adolescentes pasan mucho tiempo conectados a internet, ya que 65% indicó que dedicaba más de tres horas diarias a navegar en la red y 25% que está conectado todo el día, es decir, nunca finaliza su conexión, esto tiene repercusiones importantes en términos de socialización, pues pasan tanto tiempo en el espacio virtual que resulta imposible que convivan; por lo que la comunicación es despersonalizada cuando se utiliza a una máquina como mediadora del proceso físico real (Morales *et al.*, 2014).

En dicho estudio, también se arrojó que las redes sociales, sobre todo Facebook, son uno de los principales intereses de los estudiantes, ya que 100% de los alumnos cuenta con un perfil que dicen consultar diariamente. En este contexto, se observan los principales episodios de violencia virtual y se perpetúan todas las formas de *cyberbullying* descritas.

En este reciente panorama de socialización virtual, resulta indispensable que se realicen estudios en los que se identifique, en primer lugar, la presencia de este tipo de agresión y, en segundo lugar, la manera en que los adolescentes perciben estas nuevas formas de violencia y cómo se da su apropiación.

De ahí que se realizó el primer intento para conocer el panorama del fenómeno mediante un análisis descriptivo exploratorio que parte de la aplicación de un instrumento para identificar el acoso escolar, y en particular, el que se da a través de la internet o el celular, teniendo como universo de estudio a los estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. Para ello, se utilizó el cuestionario “Medición de la agresión escolar e intimidación en bachillerato (CMAEIB)” (Miranda *et al.*, 2013: 84 y 85), integrado por 149 reactivos, divididos en nueve factores “actores, tipo de agresión

(donde se ubica el *ciberbullying* como un subfactor, factores ecológicos, factores contextuales, efecto en la víctima, conducta prosocial, factores de riesgo, personalidad de los actores y conflictividad”, uno de éstos correspondiente al acoso escolar cibernético, lo cual lo convierte en relevante pues no existen estudios sobre la agresión escolar virtual ni se conoce el comportamiento socializador de los jóvenes universitarios, en este caso adolescentes, en el contexto del ciberespacio. A continuación se presentan los resultados obtenidos específicamente en el ámbito del acoso escolar mediado por una tecnología.

Método

De los 12,937 alumnos matriculados en el nivel de preparatoria, pertenecientes a la UAEM, se encuestaron 11,470, lo cual equivale a una representatividad del 88.66% del total del universo de estudio. La siguiente tabla describe la muestra por cada uno de los planteles de nivel medio superior de esta institución.

Tabla 3
Distribución de la muestra

<i>Nombre del plantel</i>	<i>Total</i>
“Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”	1263
“Texcoco”	1332
“Lic. Adolfo López Mateos”	2166
“Ignacio Ramírez Calzada”	1286
“Sor Juana Inés de la Cruz”	864
“Dr. Pablo González Casanova”	738
“Atlacomulco”	150
“Nezahualcóyotl”	1905
“Cuauhtémoc”	1766
Total	11,470

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al instrumento, como ya se mencionó, abarca cuestiones sobre *bullying* en lo general y, en específico, acerca del fenómeno del *ciberbullying*. Los factores y los reactivos que se relacionan con este caso se encuentran en la siguiente tabla.

Tabla 4
Descripción del instrumento aplicado
(caso: acoso escolar cibernético)

<i>Factor</i>	<i>Reactivos</i>	<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Semáforo</i>
<i>Víctima cibernética</i>	11. ¿Me han intimidado enviando mensajes a mi celular para amenazarme?	No ha sucedido en los últimos dos meses	No <i>ciberbullying</i>
	21. ¿Han escrito cosas sobre mí en las redes sociales que dañan mi imagen?	De dos a tres veces al mes	Agresión escalada
		Una vez a la semana	Agresión escalada
	22. ¿Me han enviado mensajes por internet para molestarme?	De dos a tres veces a la semana	<i>Ciberbullying</i>
		Todos los días	<i>Ciberbullying</i>
<i>Agresor cibernético</i>	36. ¿He escrito notas ofensivas sobre un compañero en las redes sociales para hacerle daño?	No ha sucedido en los últimos dos meses	No <i>ciberbullying</i>
	50. ¿He intentado atemorizar a algún compañero enviándole mensajes por celular?	De dos a tres veces al mes	Agresión escalada
		Una vez a la semana	Agresión escalada
	67. ¿He atemorizado a algún compañero enviando mensajes por internet?	De dos a tres veces a la semana	<i>Ciberbullying</i>
		Todos los días	<i>Ciberbullying</i>
<i>Testigo cibernético</i>	27. ¿He visto que por celular pasan fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso?	No ha sucedido en los últimos dos meses	No <i>ciberbullying</i>
		De dos a tres veces al mes	Agresión escalada
	63. ¿He visto que por internet pasan fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso?	Una vez a la semana	Agresión escalada
		De dos a tres veces a la semana	<i>Ciberbullying</i>
	74. ¿He visto que por celular o internet pasan fotos o videos vergonzosos de un compañero?	Todos los días	<i>Ciberbullying</i>

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el cuestionario considera los tres elementos más importantes del acoso escolar cibernético: la conducta reiterativa, los tes-

tigos (que tanto en el acoso tradicional como en el virtual, tienen un papel clave en la reproducción y la difusión de la violencia, generando un efecto geométrico), y las conductas manifiestas, relacionadas con la tipología mencionada, estos aspectos permitieron identificar cuándo se trataba efectivamente de acoso o cuándo se recaía en otro tipo de violencia.

También se ve cómo el acoso cibernético se divide de acuerdo con los actores que intervienen en el proceso de éste: víctima, agresor y testigo cibernéticos. A continuación se muestran los resultados arrojados de este instrumento, de acuerdo con cada uno de los elementos mencionados.

Factor: víctima cibernética

En este punto, se analizan los resultados correspondientes a las víctimas del acoso, tomando en cuenta el canal de comunicación de la agresión; en primer lugar, se encuentra el reactivo que se refiere a las amenazas y la intimidación a través del celular.

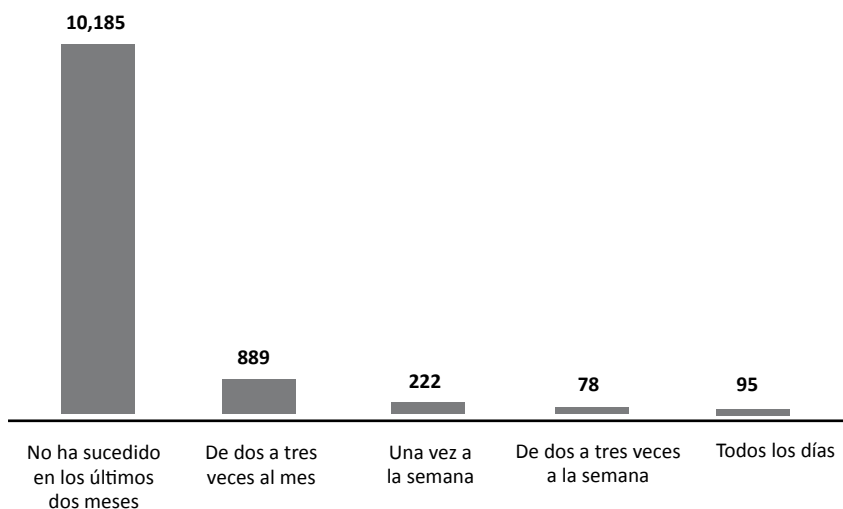
Tabla 5
Resultados sobre el reactivo 11 ¿Me han intimidado enviado mensajes a mi celular para amenazarme?

<i>Semáforo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No ha sucedido en los últimos dos meses	5654	49.3%
De dos a tres veces al mes	2901	25.3%
Una vez a la semana	1471	12.8%
De dos a tres veces a la semana	674	5.9%
Todos los días	770	6.7%
Total	11,470	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Se observa cómo en este caso los estudiantes no sufren, en su mayoría, de *ciberbullying*, pues el porcentaje más alto (49.3%) es para aquellos alumnos que indican que no han sufrido este tipo de acoso en los últimos dos meses; un porcentaje mayor indica que se trata de una agresión escalonada (38.1% acumulado), mientras que sólo 12.6% sufre *ciberbullying*. En segundo lugar, para el reactivo de la violencia en las redes sociales, se tienen los respectivos datos que se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 1
Resultados del reactivo 21. ¿Han escrito cosas sobre mí en las redes sociales que dañan mi imagen?



Fuente: elaboración propia.

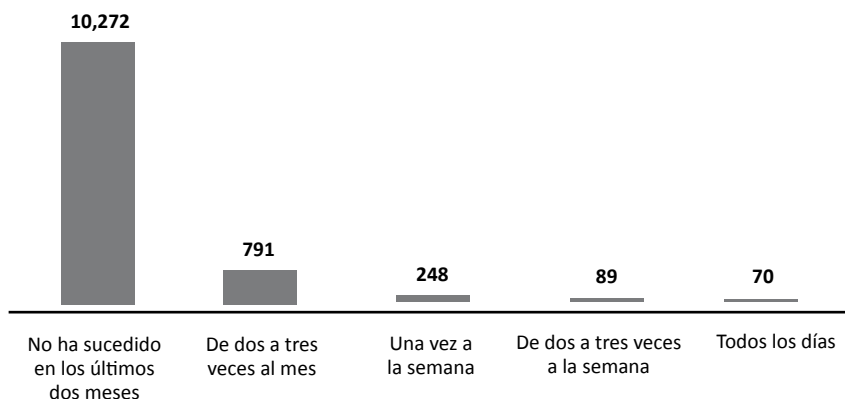
Se observa que, al igual que en el reactivo anterior, el porcentaje de alumnos que han sido víctimas de ciberacoso a través de una red social es bastante bajo (1.5% acumulado), en comparación con quienes dijeron que no ha ocurrido en los últimos dos meses (88%). En un porcentaje menor, se encuentran los que afirman ser víctimas de dos a tres veces al mes (7.8%) o una vez a la semana (1.9%), esto significa que sufren de una agresión escalada.

Por lo tanto, no se encuentran datos significativos de que se presente una conducta de acoso reiterado en las redes sociales, sin embargo, no se puede decir que la violencia virtual en este caso no

se presente, debido a que los estudiantes afirmaron que sí se ha presentado, pero no en los últimos dos meses.

Finalmente, en tercer lugar, en el reactivo 22 ¿Me han enviado mensajes por internet para molestarte?, se encontraron resultados similares a los anteriores, como se aprecian en la siguiente gráfica.

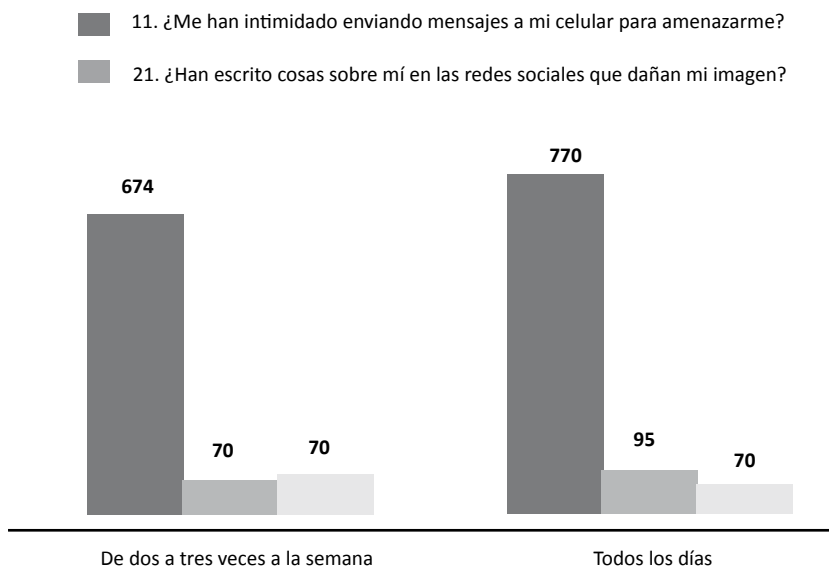
Gráfica 2
Resultados del reactivo 22. ¿Me han enviado mensajes por internet para molestarte?



Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que los adolescentes no son víctimas recurrentes de este tipo de violencia, pues 89.6% afirma no haberlo sufrido en los últimos dos meses, y sólo 9.1% ha sufrido de agresión escalada; en este caso sólo 1.4% ha sufrido *ciberbullying*. En cuanto a la comparación de los datos generales sobre el acoso en la internet, en el caso de la víctima cibernética, los resultados obtenidos se aprecian en la siguiente gráfica.

Gráfica 3 Resultados generales de la víctima cibernética



Fuente: elaboración propia.

Se ve que los estudiantes han sido víctimas de abusos cibernéticos en un porcentaje poco representativo, siendo de mayor incidencia el envío de mensajes a celular para amenazar (con 12.6% acumulado de ambas opciones). Del resto, 1.5% ha sido presa de insultos que dañan su imagen en una red social, y tan sólo a 1.4% le han enviado mensajes por internet para molestarlo.

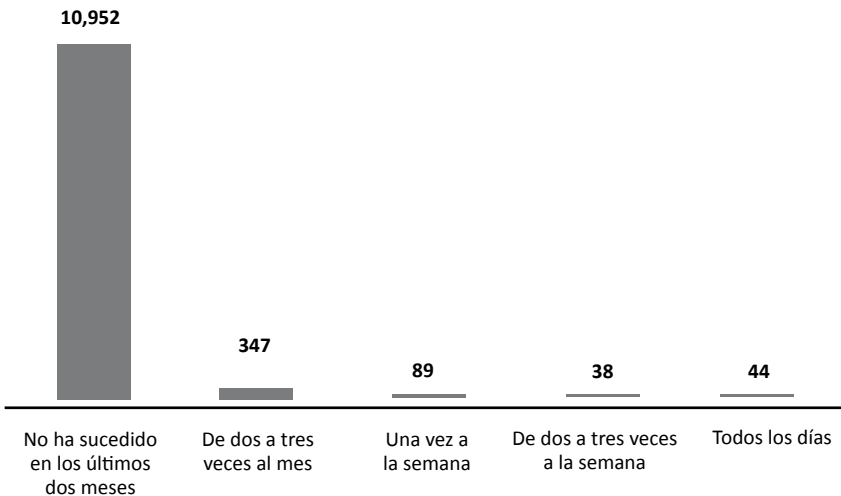
Por lo tanto, en este caso no se puede afirmar que exista *ciberbullying* de manera generalizada, pues son más significativos los casos de agresión escalada, por lo que se deduce que este tipo de fenómeno está en sus comienzos, y que aún no se encuentra extendido como en otros casos de violencia.

Factor: agresor cibernético

En este caso, se analizaron los reactivos para identificar la presencia de agresores cibernéticos; igualmente, se tomaron en cuenta los soportes tecnológicos para llevar a cabo la agresión.

En primer lugar, están los acosadores que utilizan el celular; los datos indican una menor frecuencia de agresión escalada y presencia de *ciberbullying*, como lo muestra la siguiente gráfica.

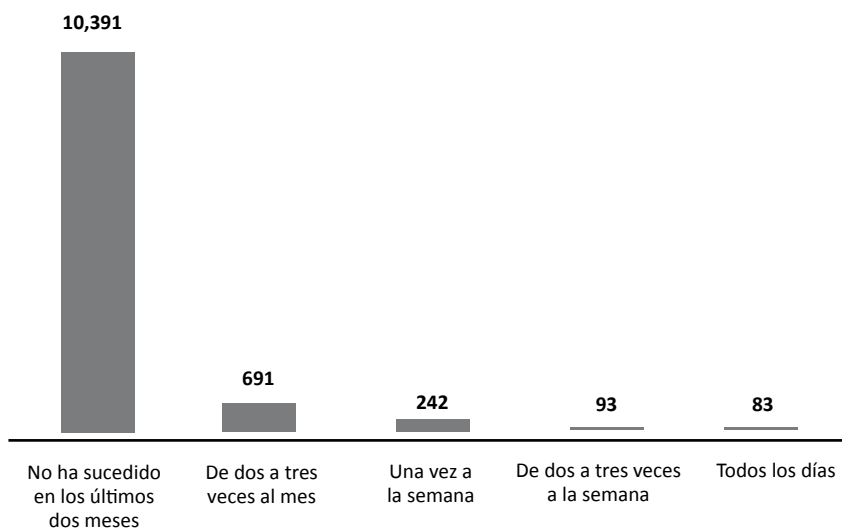
Gráfica 4
Resultados del reactivo 50 ¿He intentado atemorizar a algún compañero enviándole mensajes por celular?



Fuente: elaboración propia.

Se ve cómo existe un pequeño porcentaje de estudiantes (3.8%) que afirman haber enviado mensajes aterrizantes a sus compañeros, de dos a tres veces al mes o una vez a la semana. Casi la totalidad de la muestra indica que no lo ha hecho en los últimos dos meses (95.5%), por lo que no se puede decir que los ciberacosadores sean representativos en este caso, ya que sólo 0.7% se presenta como tal. En el segundo caso, aquellos que afirman haber escrito notas ofensivas sobre un compañero en las redes sociales, los resultados se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 5
Resultados del reactivo 36. ¿He escrito notas ofensivas sobre un compañero en las redes sociales para hacerle daño?



Fuente: elaboración propia.

Como era de esperarse, el porcentaje más alto es para aquellos que afirman que no lo han hecho en los últimos dos meses, pues si no existen víctimas, tampoco deberían existir acosadores. En este caso, sólo 1.5% ha participado en el acoso virtual y 8.1% es agresor escalado. Los resultados siguen mostrándose en el mismo tenor en el tercer caso, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 6
Resultados sobre el reactivo 67. ¿He atemorizado a algún compañero enviándole mensajes por internet?

<i>Semáforo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No ha sucedido en los últimos dos meses	10,988	95.8%
De dos a tres veces al mes	279	2.4%
Una vez a la semana	132	1.2%
De dos a tres veces a la semana	32	0.3%
Todos los días	39	0.3%
Total	11,470	100.0%

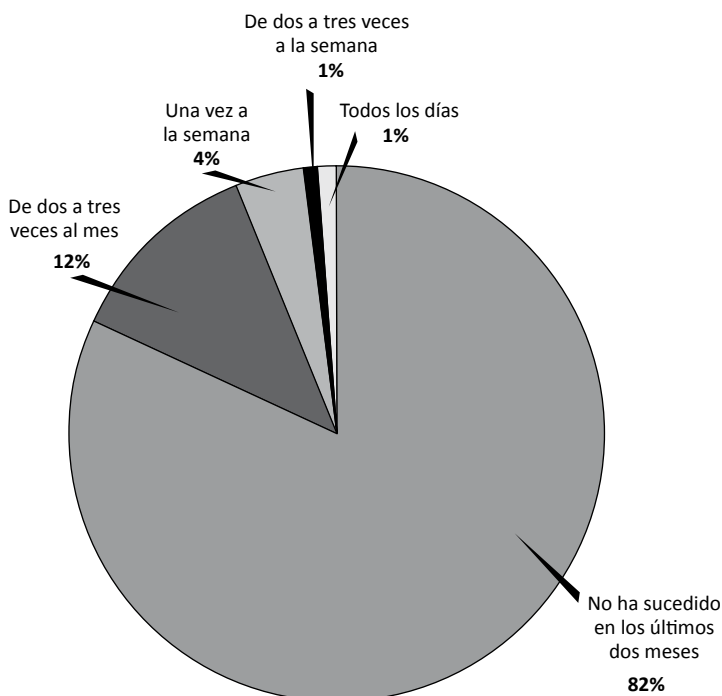
Fuente: elaboración propia.

Se observa la poca relevancia de los acosadores en este caso, pues solamente 2.4% afirma que ha realizado esta acción de dos a tres veces al mes, y 1.2%, una vez a la semana. Por lo tanto, se concluye que en el caso de los agresores cibernéticos, no son representativos los datos hacia el fenómeno de estudio.

Factor: testigo cibernético

En este caso, se analizaron datos referentes al papel de los testigos. En cuanto al primer reactivo, los resultados se presentan en la siguiente gráfica.

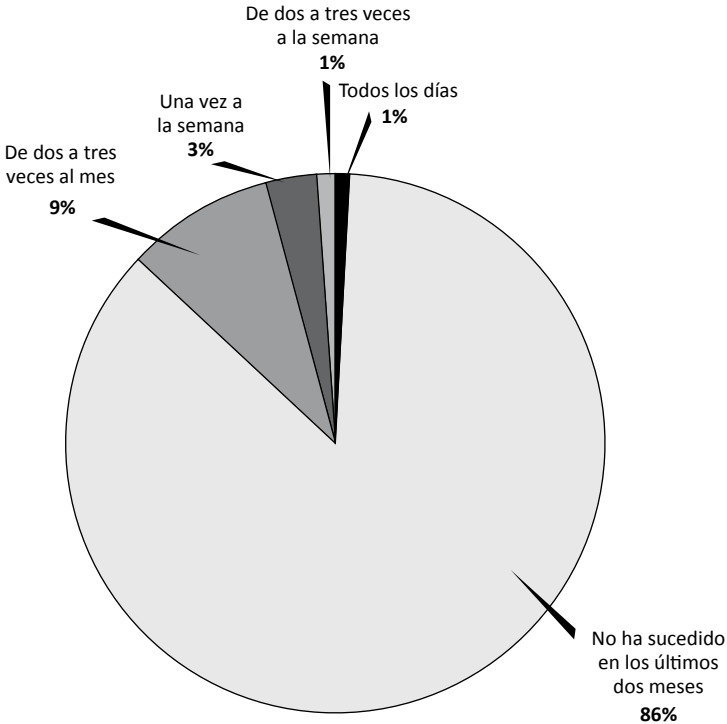
Gráfica 6
Resultados del reactivo 63. ¿He visto que por internet pasan fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso?



Fuente: elaboración propia.

Se observa un ligero aumento en los porcentajes de alumnos que afirman haber sido testigos de casos de acoso, por lo menos en lo que se refiere a agresión escalada, en la que se presenta 14.9% general. Siguen presentándose datos poco significativos en relación con el *ciberbullying*, pues sólo 2.4% ha presenciado este tipo de actos de dos a tres veces a la semana o todos los días. Finalmente, en el caso de los testigos de acoso a través del celular, los datos obtenidos se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 7
Resultados del reactivo 74. ¿He visto que pasan por celular o internet fotos o videos vergonzosos de compañeros?



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, los adolescentes afirman no ser testigos de dichos actos con regularidad, pues 9813 alumnos dijeron no haberlos presenciado en los últimos dos meses. En el caso de aquellos que han sido testigos dos o tres veces al mes, se encuentran sólo 1058 alumnos, y únicamente 352 han visto que esto sucede una vez a la semana, por lo que la presencia del *ciberbullying* en este caso no es significativa.

No se puede decir que no existe la violencia virtual entre estudiantes de preparatoria, concretamente, en el caso de la UAEM; sin embargo, no se refiere al *ciberbullying* en la mayoría de los casos, sino a conflictos ocasionales o agresión escalonada, aunque en menor porcentaje. Por lo tanto, el fenómeno del ciberacoso no representa, por ahora, una problemática frecuente.

Conclusiones

Los adolescentes son cibernautas innatos; su nueva manera de socializar implica también diferentes formas de ejercer la violencia. En este contexto, es importante analizar cómo se comportan los jóvenes, y en particular, si existe o no un acoso cibernético entre ellos.

Como ya se observó, en el caso de los estudiantes del nivel medio superior de la UAEM, afortunadamente, éste no es un conflicto generalizado, ya que se presentan pocos casos de acoso cibernético. Sin embargo, no se puede decir que no se presente, ya que la mayoría de los alumnos afirma haber sido víctima de agresiones virtuales, aunque no de *ciberbullying*.

Llama la atención que la agresión a través del celular sea mayor que en las redes sociales, esto pudiera deberse a la expansión generalizada del uso de estos aparatos en México, lo cual amplía las posibilidades de manipulación y la mala utilización de los dispositivos tecnológicos como éste; además, es más sencillo y rápido este tipo de acoso que el que se pueda presentar por medio de la internet.

En cuanto al caso de los acosadores cibernéticos, éstos se muestran en menor escala, aunque no se puede negar su existencia, más bien, aparecen como agresores ocasionales y no como ciberacosadores propiamente dichos, ya que no suelen repetir las amenazas, o, por lo menos, no a través de la internet. Pero esto no significa que no existan victimarios que utilicen este medio para generar actos de violencia virtual, aunque no es muy frecuente que ésta se repita.

Y en lo que se refiere a los testigos, igualmente, el uso del celular para realizar actos de acoso es mayor que en el caso de los que se hacen a través de la internet, al menos así lo afirman los testigos que han presenciado esta forma de hostigamiento. De los resultados anteriores, se puede concluir lo siguiente:

1. Que el instrumento no muestre la presencia del *ciberbullying* como un fenómeno relevante entre los adolescentes no significa que no exista y, en parte, esta condición de inexistencia por considerarse como virtual, es decir, no real, es uno de los factores que pudiera influir para que no se pueda reconocer.
2. Puede ser que los adolescentes no reconozcan este tipo de violencia por considerar dichos actos como “normales”, ya que no dejan secuelas físicas como el *bullying* que implica un tipo de violencia directa.
3. La invisibilidad del agresor es otro factor a considerar en el fenómeno del *ciberbullying*, ya que puede atacar con diferentes identidades, siendo difícil que los testigos puedan identificar los ataques.
4. La necesidad de contar con un equipo de cómputo y conexión a internet hace que los ataques se vuelvan menos frecuentes que en el caso de los celulares, donde se ve que se presentan las principales formas de acoso cibernético.
5. La violencia que se presenta en la internet no es recurrente, pero sí importante, dado que es posible que se vuelva a generar después de mucho tiempo, debido a las condiciones de ésta que así lo permite.

Finalmente, esta problemática, aún no generalizada, da la oportunidad de crear programas encaminados a prevenir, más que a erradicar. En este caso, se recomienda trabajar con contenidos sobre ciberética que permitan a los estudiantes entender las ventajas de la internet y cómo procesar la información que en ésta se presenta, pero sobre todo, generar procesos que fomenten un comunicación virtual adecuada.

Fuentes consultadas

- Bonilla, B. (2010), “Filosofía y violencia”, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm.38, Argentina, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 15-40.
- Campbell, U. (2010), “La filosofía de la violencia”, *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19 (38), Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 55-72.

- Carrillo, R. (2009), "Educación, género y violencia", *El Cotidiano*, núm. 158., México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 81-86.
- Freud, A. (1980), *El desarrollo del niño*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- García, J. (1997), "Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima", *Anales de Psicología*, 13 (1), Murcia, Universidad de Murcia, pp. 51-56.
- Gázquez, J. J.; M. del C. Pérez, F. Lucas y M. del M. Palenzuela (2008), "Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar", *European Journal of Education an Psychology*, 1 (1), <https://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/issue/archive>, pp. 69-80.
- Gerez, M. (2009), "Culpa, anomia y violencia", *Revista Mal-estar E Subjetividad*, diciembre, IX (4), Fortaleza, Universidad de Fortaleza, pp. 1077-1102.
- Gómez del Castillo, M. T. (2005), "Violencia social y videojuegos", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 25, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 45-51.
- Hernández, S. (1977), *Adolescencia, sus problemas y su educación*, México, Hispanoamérica.
- Internet World Stats (2011), "Statistics for all countries and regions of the world", <http://www.internetworldstats.com/america.htm>, 1 de agosto de 2013.
- Kowalski, R.; S. Limber y P. Agatston (2010), *Cyberbullying. El acoso escolar en la era digital*, España, Desclée De Brouwer, Bilbao.
- Mendoza, B. (2013), "Programa *anti-bullying* para mejorar la convivencia escolar", en F. J. Pedroza Cabrera y S. J. Aguilera Rubalcava (coords.) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).
- _____ (2012), *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*, México, Pax, México.
- Miranda, D. A.; J. Serrano, T. Morales, J. Montes de Oca y B. Reynoso (2013), "Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México" en F. J. Pedroza Cabrera y S. J. Aguilera Rubalcava (coords.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).
- Mora-Merchán, J.; R. Ortega, J. Calmaestra y P. Smith (2010), "El uso violento de la tecnología: el cyberbullying", en R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza, pp. 189-209.
- Moragas, M. de (2012), "Comunicación, medios y cultura" en M. de Moragas, A. Beale, P. Dahlgren, U. Eco, T. Fitch, U. Gasser y J. Majó, *La comunicación: de los orígenes a internet*, Barcelona, Gedisa.

- Morales, T.; C. Serrano, D. A. Miranda y A. Santos (2014), *Cyberbullying, acoso escolar cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), México.
- Moreno, J. M. (2001), *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ortega, R. (coord.) (2010), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza.
- Pérez, M. de L.; L. Coppe, T. Pérez y T. Trujillo (2008), “Mujeres migrantes y violencia”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII (1), Ciudad Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 229-250.
- Rojas, L. (2005), *Bullying: acoso violento escolar*, Madrid, Espasa.
- Segura, L y Rojas, F. (2008), “La brecha digital y su influencia en la educación para la sustentabilidad”, *Revista del Centro de Investigación*, México, Universidad La Salle, 8 (29), pp. 69-79.
- Subijana, I. J. (2007), “El acoso escolar. Un apunte victimológico”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 9 (3), Granada, Universidad de Granada.
- VISIONARIES-NET (2005), “Afrontar el bullying y la violencia escolar utilizando el internet”, Conferencia impartida, <http://www.bullyng-in-school.info/es/content/conferencias/online-conferences-1-short-report.html>, 6 de agosto de 2012.



Derechos humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar

BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ¹

Introducción

En el área de ciencias de la conducta, específicamente en psicología aplicada, se tiene como objetivo diseñar programas de intervención que ayuden a resolver problemas socialmente relevantes. Desde hace más de una década, se optó por estudiar el comportamiento violento en la escuela, lo cual ha permitido describir, explicar y predecir a éste; con esto se pretende contribuir a generar de conocimientos que puedan guiar y crear políticas públicas para su atención (Mendoza, 2014a; 2014b y 2015b).

La violencia en la escuela es un subtipo de agresión que engloba al acoso escolar —un comportamiento agresivo en el que un alumno exhibe a otro, porque considera que tiene más poder cuando lastima en grupo, es más fuerte, posee liderazgo o popularidad— o bien, una conducta cotidiana con el objetivo de causar daño a otro, no necesariamente de forma física, sino psicológica, al excluirlo del grupo de amigos hasta lograr que se encuentre solo y sin apoyo.

El acoso escolar se caracteriza por estar bajo “la ley del silencio”, que el alumnado decide no romper, entre otras razones, por la falta de

¹ Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuerpo académico de psicología y educación. Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM.

apoyo del profesorado, quizá porque éste no sabe cómo actuar, también hay temor a que la agresión se revierta para quien decide denunciar.

Este tipo de conducta ha persistido hasta nuestros días (Ayala *et al.*, 2001); se desarrolla principalmente en escuelas en las que no se respeta un reglamento, pues aunque exista uno, éste no se acata. Por lo que, los alumnos con este tipo de comportamientos, sin alguna restricción, aprenden que si abusan de su poder para obtener recursos materiales (dinero, equipos escolares, juguetes, entre otros), o sociales (poder, popularidad), no les generará “costos”, sino únicamente “ganancias”, de tal manera que realizan actos negativos con consecuencias positivas para él o ellos; es decir, siempre ganan más cuando abusan de sus compañeros.

El acoso escolar puede presentarse en cualquier etapa de la vida colegial; en el bachillerato, aunque su incidencia es mucho menor que la que se presenta en el nivel básico, la exclusión es el tipo de comportamiento más recurrente en este ámbito (Miranda *et al.*, 2013; Mendoza *et al.*, 2015), mientras que en las escuelas primarias, acosar a los compañeros es una situación frecuente.

Hoy, además, existe el *ciberbullying*, que comparte algunas características con el acoso escolar tradicional; sin embargo, su descripción, explicación y atención deben ser analizadas de manera independiente (Arnaiz *et al.*, 2016; Morales *et al.*, 2014). Actualmente, un grupo de investigadores del cuerpo académico de ciencias de la conducta, de las áreas de psicología y educación, de la Universidad Autónoma del Estado de México, realizan estudios sobre el tema, con la finalidad de describir, explicar y diseñar programas de intervención que mejoren la convivencia en las aulas desde preescolar hasta el nivel medio superior.

El diseño de los programas de intervención que se ha desarrollado para evitar el comportamiento agresivo en el contexto escolar se basa en tratados internacionales o acuerdos nacionales como la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, y la perspectiva de género; asimismo, lo contemplan los planes y programas de estudio actuales que se fundamentan en las leyes de aprendizaje y motivación, derivadas de ciencias de la conducta (Kazdin, 1996; Wilson y Herrnstein, 1985).

Directrices de un programa para prevenir y atender el acoso escolar desde ciencias de la conducta

Derechos de niñas, niños y adolescentes

Sin duda, en el marco de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, el interés superior del niño es un punto de partida para el desarrollo de programas que pretenden mejorar la convivencia escolar, creando aulas seguras; asimismo, la directriz que tienen todos los que están interesados en renovar las relaciones interpersonales que se suscitan en la sociedad y en las escuelas, desde la educación.

Una de las principales bases de este programa de intervención es la teoría de la evolución de Darwin, la cual advierte que garantizar los derechos de la niñez permitirá el desarrollo de seres humanos con ajuste social y adecuada adaptación a su medio. Es decir, según esta teoría, observar los derechos fundamentales de los niños como la educación, la alimentación, la salud, la vivienda y la crianza, así como evitar cualquier tipo de maltrato son necesarios para el crecimiento de sociedades sanas.

En el desarrollo del programa, generado en ciencias de la conducta para prevenir y atender el acoso escolar, se tomaron como base las contribuciones realizadas en la teoría de la evolución de Darwin, lo cual permitió considerar los principios de aprendizaje y motivación. Por ejemplo, en el cambio conductual y cognitivo de niños y jóvenes agresivos, Darwin señala que el enojo es una emoción universal, presente en todos los seres humanos, que cumple con una función biológica y social; sin embargo, se puede modificar la forma de expresarlo de una manera asertiva, sin lastimarse a sí mismo o a los otros, por ello, se diseñaron programas de autocontrol de éste.

La teoría de Darwin, en general, establece como prioridad garantizar al ser humano la salud, la alimentación y el sustento, así como otros aspectos básicos que, como lo estipulan los derechos de la infancia, buscan la consolidación de sociedades en las que sus integrantes se adapten a los cambios constantes a los que se enfrentan, que afronten y resuelvan las problemáticas cotidianas que les permitan un ajuste social.

Por lo que, observar los derechos de la niñez en un programa para mejorar la convivencia escolar representa un marco de seguridad jurídica, pero más que esto, implica proporcionar estrategias a los niños que les permitan tener la oportunidad de aprender y poner en práctica comportamientos prosociales como ayudar y cuidar a los demás, expresar su desacuerdo en caso de que sus opiniones y acciones difieran de las de otros, así como tomar decisiones con firmeza, factores que protegen al alumnado de participar en el acoso escolar como víctima, acosador (Mendoza, 2011 y 2014c; Mendoza *et al.*, 2016) o con el doble rol de víctima/acosador (Cerezo y Ato, 2010; Mendoza, *et al.*, 2015a). Pues como bien señala Vega (2013: 40), la educación comprende “la totalidad de la integración de las diversas experiencias del conocimiento del ser humano en su interrelación con otros en su contexto social”, y dicho aprendizaje se transmite a futuras generaciones, con la posibilidad de crear mejores formas de vida.

Educar mediante el respeto a los derechos humanos es integral; significa ofrecer al alumnado las condiciones materiales y físicas adecuadas en el aula, así como los espacios específicos en los que pueda expresar su opinión y votar para tomar decisiones grupales. También se debe promover la oportunidad de que el alumno elija romper o no una regla responsabilizándose de sus decisiones, e informarle sobre sus derechos y obligaciones en el contexto escolar; lo anterior, sin duda, se encamina a promover sociedades no-violentas, en las que, la escuela y la familia sean instituciones de socialización que inviertan tiempo en la educación de niños y adolescentes, con el único objetivo de preservar la sociedad.

Cuando existe acoso escolar se dejan de respetar ciertos derechos, entre éstos (Mendoza, 2012):

- a) El derecho al mismo trato para todos. El acosador, al ser sexista, racista y clasista, da un trato discriminatorio; elige a niños que él percibe como débiles o diferentes.

La escuela no respeta este derecho cuando no brinda protección al alumnado victimizado o, peor aún, provoca una “doble victimización” si le propone cambiarse de colegio porque desconoce las estrategias para apoyarlo.

- b) El derecho a la vida. Se suscita en casos extremos, cuando la víctima no recibe apoyo y cree que la única forma de erradicar el acoso es suicidándose.
- c) El derecho al desarrollo y a la educación. Cuando existe acoso escolar, y la escuela no otorga la oportunidad de tener un desarrollo sano a los alumnos, la víctima se percibe sola y sin el apoyo de las autoridades. El acosador abusa de su poder en un ambiente en donde parece “normal” agredir a otros; los espectadores creen que es mejor no romper el silencio para evitar que ellos también sean victimizados.

Sin duda alguna, en caso de no atender el acoso, la escuela no estaría respetando los derechos de los niños; al negarles la oportunidad de que aprendan a respetar la diversidad, ésta sería totalmente incongruente con los objetivos de la educación (Castillo *et al.*, 2011).

Educación con perspectiva de género

Es común que se emitan observaciones respecto a desarrollar programas educativos con perspectiva de género, Rosales (2004) define a éstos como un análisis que permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, con el objetivo de establecer en la educación acciones que promuevan la equidad, el cambio de creencias sexistas, el acceso a la igualdad en la participación y la toma de decisiones, así como la redistribución del poder entre los géneros.

Pero en la operación de programas educativos en el aula, ¿qué implica educar con perspectiva de género?, significa que los alumnos deben:

- Tener voz y voto para la toma de decisiones dentro del aula escolar.
- Impulsar su autonomía.
- Respetar sus derechos.
- Transformar los roles de género mediante la promoción de actitudes no sexistas.
- Erradicar el sexismo, evitando actitudes y creencias que determinen que, únicamente, los hombres son seguros, valien-

tes, fuertes, y que su coraje los impulsa a tener éxito y cumplir metas; mientras que las mujeres sólo cuidan, son delicadas, tiernas y obedientes.

Conforme a lo señalado por Cubero (2008), los programas de intervención para mejorar la convivencia en la escuela con perspectiva de género deben motivar al profesorado a participar activamente y evitar la segregación del alumnado debido a diferencias culturales, económicas, raciales, de credo, entre otras. Desafortunadamente, en algunas escuelas de México, en las que se suscita el *bullying*, ciertos profesores creen que no “vale la pena” invertir tiempo en enseñar a alumnas, cuyas problemáticas económicas, sociales o culturales impedirán que culminen la educación básica, esto es una actitud incongruente con la educación y, sobre todo, con la perspectiva de género. Por lo que, es importante señalar que los docentes deben ser los primeros en iniciar un cambio en el aula.

Cubero (2008) también hace un análisis de los dos principales programas desarrollados en España para mejorar la convivencia escolar: el de Rosario Ortega, en Sevilla, y el de María José Díaz Aguado, en Madrid; aunque ambos se centran en la educación con perspectiva de género, identifica que les hace falta un componente central en el mejoramiento de la convivencia, es decir, un cambio de competencias emocionales de todos los participantes. Señala que para incentivar las relaciones interpersonales sanas en la escuela, no es suficiente la prevención de la violencia de género, sino que se necesita un enfoque integral con el cual el programa se dirija a todos los escolares; plantea, asimismo, especificaciones para el alumnado en riesgo.

La perspectiva de género debe estar presente en los programas escolares para mejorar la convivencia, debido a que el alumnado que se involucra como víctima en el acoso escolar cree que los conflictos se resuelven llorando o huyendo; por el contrario, el que no es víctima, acosador, espectador ni víctima/acosador evita simpatizar con valores absolutos de sumisión (estereotipo femenino tradicional) o de control mediante la agresión (estereotipo masculino tradicional).

Es decir, desde la educación en las aulas, el personal docente debe ser capaz de darle a los niños la oportunidad de mostrar empatía para

cuidar a otros cuando sea necesario, tomar decisiones bajo presión, tener metas y realizarlas, o expresar “no” cuando se está en desacuerdo con alguna acción u opinión.

En síntesis, si se desea tener alumnos que no se involucren en acoso escolar, esta investigación permitirá afirmar que se deben erradicar, entre otros factores de riesgo, el comportamiento y el pensamiento sexista (Mendoza, 2014b y 2014c).

Planes y programas de estudio

El diseño de programas para mejorar la convivencia debe hacerse observando los planes y los programas de estudio, con la finalidad de que el profesorado desarrolle estrategias para el aprendizaje de comportamiento prosocial durante la jornada escolar, es decir, debe ser una guía directa y clara para el maestro, que lo conduzca a considerar que las estrategias propuestas no representan “aspectos ajenos” a su programa, sino, por el contrario, fortalecen las competencias generales para la vida en sociedad —mismas que le permitirán mejorar la calidad de su relación con el alumno, especialmente con el alumnado *bully* que normalmente lo reta—; asimismo, con éstas podrá generar relaciones interpersonales sanas entre los estudiantes, creando un contexto de disciplina escolar en el que ellos decidan sobre su comportamiento y se responsabilicen de las consecuencias de sus actos.

Los planes y los programas de estudio se basan en los principios pedagógicos planteados en el Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar, diseñado para niños de escuelas mexicanas (Mendoza, 2014b; Mendoza *et al.*, 2015), éstos se fundamentan en estrategias de aprendizaje, atienden la diversidad del alumnado y hacen las adaptaciones necesarias para lograrlo, como organizar la clase con objetivos, metas y materiales que permitan el aprendizaje significativo, donde los alumnos adquieran conocimientos en un ambiente sin violencia y se propicie el trabajo colaborativo, pues se ha identificado que es una estrategia que permite poner en práctica comportamientos y actitudes tolerantes.

El desarrollo de las competencias dictadas en los planes y programas de estudio, de acuerdo con las ciencias de la conducta, son compor-

tamientos prosociales, como el establecimiento de hábitos y límites que deben adquirir los niños a edades tempranas que les permitan darse cuenta de que el adulto o la autoridad escolar hace que se cumpla el reglamento.

El comportamiento prosocial, en muchos casos, puede tener rasgos muy parecidos a los del acoso, pues las funciones de ambos son la comunicación, el protagonismo, tener amigos, llamar la atención del profesorado, entre muchas otras; no obstante, los fines del primero siempre serán lograr el bienestar de todos, mientras que el segundo tiene un enfoque cuyo beneficio es sólo para quien lo lleva a cabo.

Leyes de aprendizaje y motivación

El programa de intervención que se diseñó en ciencias de la conducta se construyó con base en las leyes de aprendizaje y motivación que han sido probadas científicamente, por lo que, su empleo ayuda al decremento de la conducta no deseada y al incremento de comportamientos que le permitan al niño adaptarse a su contexto social, familiar o escolar.

Algunos de los principios usados en el programa de intervención son los análisis funcionales de conducta y tareas, el manejo de contingencias, el reforzamiento social, el modelamiento, el moldeamiento, entre otros Kazdin (1996). En el programa, se emplea la metodología clásica como la observación, la retroalimentación, el análisis de las observaciones y la implementación en el escenario natural de elementos necesarios para el cambio conductual y de cognición, principalmente, en el alumnado en riesgo de involucrarse en acoso escolar.

El programa tiene ocho componentes, cada uno de éstos se basa en las leyes de aprendizaje y motivación, derivadas de las ciencias de la conducta; además, se observan los derechos de los niños y los adolescentes, así como la perspectiva de género.

Cabe destacar que, para operar el programa en el aula no es necesario tener recursos humanos o materiales adicionales, éste puede desarrollarse con el apoyo de algún integrante de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el profesorado y el directivo, así como el gestor y el líder responsable en la escuela.

Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar: prevención y atención de la violencia y el acoso escolar

El Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (Mendoza, 2014c;² y Mendoza, 2013), dirigido a la prevención y atención de violencia y acoso escolar, se integra por los siguientes componentes:

- Mi aula organizada: orden y limpieza en el aula escolar
- Yo respeto: código escolar
- Yo cuido: desarrollo de empatía
- Yo opino: asamblea escolar
- Yo ayudo: juego de disciplina
- Yo me controlo: autocontrol del enojo
- Yo aprendo: motivación por actividades académicas
- Yo me quiero: autoestima

Cada componente se desarrolla con base en la realidad de las aulas mexicanas. Se identifican los factores de riesgo que conducen al alumnado a participar en actos de acoso escolar o *bullying*. De tal manera que si se hacen cambios físicos en el aula o en la forma en la que el profesorado da indicaciones para trabajar en su grupo, así como si se desarrollan estrategias de comunicación asertiva, el estudiante tendrá la oportunidad de aprender distintas formas de comportarse para obtener protagonismo en el salón de clases.

El programa que se ofrece para mejorar la convivencia en las escuelas está diseñado cuidadosamente, pues atiende aspectos fundamentales como los derechos de los niños y los adolescentes, y la perspectiva de género; asimismo, se basa en las leyes de aprendizaje y motivación, derivadas de las investigaciones en ciencias de la conducta, que se enmarcan en los planes y los programas de estudio actuales en México.

El Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (Mendoza, 2014c; Mendoza, 2013; y Mendoza, 2014a) es una contribución con el afán de mejorar las condiciones de los alumnos, desde la escuela y la familia, el diseño de éste implica más de 15 años de inves-

² Programa diseñado por la doctora Brenda Mendoza González, contenido en su libro *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*.

tigación, por lo que se garantiza su funcionamiento, y no representa “más trabajo” al profesorado.

Metodología general del programa

En cada actividad que integra un componente se usa la observación, la retroalimentación, el análisis, la práctica de los principios del aprendizaje en el aula y el seguimiento (Mendoza, 2015).

Para implementar el programa no se requiere nada adicional a lo que ya está contemplado en el contexto escolar, es decir, con el personal y los materiales con los que diariamente opera la escuela se puede poner en acción éste.

En la escuela primaria, los agentes de cambio³ serán el personal de psicología o pedagogía que labore en la institución, así como el profesor titular del grupo; en la secundaria, el tutor es el líder del grupo de profesores. En ambos casos, el director de la escuela es el gestor del programa, quien apoya en los cambios que se deban realizar, como proporcionar un espacio al profesorado titular que implemente el programa. Normalmente, se le sugiere al docente que use el tiempo de educación física o inglés, para que reciba atención psicológica una hora a la semana

El objetivo general del programa es fortalecer:

- a) El liderazgo del profesorado. En aulas donde existe *bullying*, normalmente es el alumnado *bully* quien tiene el poder, por lo que se brinda apoyo y acompañamiento al profesor, para que pueda implementar los componentes estrechamente relacionados con los planes y los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- b) El comportamiento prosocial (competencias dictadas en el currículo de la SEP), para que se mejore la calidad de la interacción entre pares, y entre profesorado y alumnado.

³ En psicología aplicada, se les denomina así a las personas que implementan el programa de cambio de conducta y cognición.

Una vez que se siguen los principios de aprendizaje en psicología aplicada, es necesario implementar en todos los componentes lo siguiente:

1. Observación

Se sugiere que el psicólogo educativo u otro profesional de la educación realice tres observaciones semanales mediante el uso de listas de cotejo, diseñadas exprofeso para identificar las debilidades y las fortalezas en cada uno de los componentes a implementar.

2. Análisis

Las observaciones deben ser analizadas por el psicólogo educativo o la persona que haya realizado éstas, e, incluso, se recomienda que el análisis sea desarrollado por el equipo de apoyo multidisciplinario, porque éste es la guía para retroalimentar al profesorado.

3. Retroalimentación

Tiene como objetivo informar al profesorado sobre las prácticas educativas que realiza o no —que favorecen la aparición de conducta disruptiva, provocan exclusión o agresión de cualquier tipo e impiden al maestro impartir su clase—. Durante la retroalimentación, se establecen los acuerdos entre profesor y psicólogo para implementar las estrategias que disminuirán la conducta disruptiva o agresiva, pero incrementarán la motivación por el aprendizaje.

El director de la escuela brinda un espacio y hora determinados para que el psicólogo educativo y el profesor, semanalmente, intercambien comentarios y experiencias respecto al comportamiento del grupo. Existe un registro de retroalimentación (véase tabla 1) que se sugiere usar, para que al final lo firmen los participantes; es la guía del componente que el profesor pondrá en práctica durante esa semana.

Tabla 1
Registro de retroalimentación

<i>Comportamiento disruptivo o agresivo</i>	<i>Estrategia acordada</i>	<i>Materiales requeridos</i>	<i>Fecha de inicio</i>	<i>Firma del profesor</i>
Paula y otras niñas salen del aula para ir al baño, antes del recreo, interrumpen constantemente a la profesora, y en cada “permiso” salen por periodos de 15 a 20 minutos.	Al inicio de la jornada escolar, se explica que para solicitar permiso al profesor para salir al baño no interrumpirán la clase, sino sólo tomarán la ficha que previamente se colocará en la entrada del aula. Los alumnos deben: a) Observar que la ficha del baño esté colgada en su lugar. b) Tomar la ficha y los implementos de aseo (jabón y papel). c) Salir y tardarse sólo lo necesario. d) Regresar y, sin interrumpir clase, colocar la ficha y los implementos de aseo en su lugar.	Fichas de cartón con una figura que represente a un niño y a una niña; tendrán un orificio y un cordón. Colgar la ficha a la entrada del aula.	Día después de la retroalimentación	

Fuente: (Mendoza, 2014c).

4. Práctica de los principios de aprendizaje en el aula
Después de la retroalimentación, el profesor deberá poner en práctica, en el aula, las estrategias acordadas con el psicólogo, las cuales están diseñadas para mejorar la convivencia escolar (Mendoza, 2013 y 2014c).
Se sugiere que el psicólogo educativo acompañe al profesor, en ciertos momentos de la clase, para que juntos comiencen con la implementación del programa.

5. Seguimiento

Es una fase necesaria durante la implementación del programa; se recomienda ingresar al aula varias veces para hacer observaciones de 15 minutos durante por lo menos tres días, con el objetivo de monitorear los cambios en los alumnos. En el seguimiento, se usan registros (véase tabla 2) que permiten medir el impacto del programa (consúltese registro y programa completo en Mendoza, 2014b).

Tabla 2
Registro de seguimiento

<i>Observación</i>	<i>Análisis</i>	<i>Retroalimentación</i>	<i>Práctica en el aula</i>	<i>Seguimiento</i>
Uso de listas de cotejo (se observa tres diferentes días, durante 15 minutos).	Se identificó que: 1) El alumnado interrumpe cinco, seis o siete veces al profesor (período de 15 min) para ir al baño. 2) Salen al baño dos o tres niños al mismo tiempo. 3) El profesor permite que los alumnos salgan al baño e interrumpe su clase con cada permiso.	Se informa al profesor el análisis, y se ofrece la estrategia de implementación de fichas para ir al baño, señalando que es una forma de enseñar autorregulación a los niños mientras toman la clase.	El profesorado lleva dos fichas (una para niños, otra para niñas). Al inicio de la jornada escolar se explica que irán al baño sin solicitar permiso al profesor. Se cumplirán los siguientes puntos: <i>a)</i> Observar que la ficha del baño esté colgada en su lugar. <i>b)</i> Tomar la ficha y los implementos de aseo (jabón y papel). <i>c)</i> Salir (tardar sólo lo necesario). <i>d)</i> Regresar y, sin interrumpir la clase, colocar la ficha y los implementos de aseo en su lugar. Se le comenta al profesor que lo anterior es parte de las competencias que el alumno debe aprender.	El psicólogo observa durante tres días diferentes que los acuerdos para implementar la autorregulación, a través de la ficha para solicitar permiso de ir al baño, se lleven a cabo.

Fuente: (Mendoza, 2013; y Mendoza, 2014c).

A continuación se describirán cada uno de los componentes del Programa para Mejorar la Convivencia Escolar, y cómo éstos deberán ser aplicados en el aula. Se menciona el objetivo, el material, los derechos del alumnado, así como las leyes de aprendizaje y motivación; finalmente se describe cómo estas estrategias se interrelacionan con los planes y los programas de estudio que se desarrollan en la escuela.

Primer componente. Mi aula organizada: orden y limpieza

Objetivo

Crear aulas verdaderas e inclusivas, en las que ningún alumno sea discriminado, especialmente por ser agresivo, por no trabajar o por tener padres que no se ocupan de él. Con este componente se logra que ningún estudiante se encuentre aislado. Se parte del establecimiento de reglas básicas para mantener el aula limpia y ordenada (Mendoza, 2013, 2014a y 2014b).

Material

Se emplean listas de cotejo, diseñadas para las aulas en las que se desarrolla *bullying*; su uso proporciona información precisa para guiar las acciones que permiten dar el primer paso (Mendoza, 2014b).

Los derechos de los niños, así como el derecho a la igualdad se fortalecen en este componente, ya que se busca crear aulas inclusivas; por lo que, el primer paso es evitar que los alumnos se encuentren aislados físicamente. Normalmente, en los salones de clase que existe acoso escolar, hay estudiantes aislados por ser agresivos, porque no trabajan, su padre está en la cárcel o porque, en el caso de las alumnas, no tiene caso invertir tiempo en ellas.

Derechos que se implementan

A la sanidad, el cual es un derecho vital; en este componente se busca que los niños tengan hábitos de higiene. En las aulas en las que existe acoso escolar, normalmente no hay hábitos, por lo que los niños tienen

salones sucios, comida sobre sus mesas de trabajo, papeles en el piso, e, incluso, salen al baño sin usar jabón ni papel.

Perspectiva de género

Se realizan acciones muy específicas en las que debe participar todo el grupo como equipo de trabajo, por ejemplo, cinco minutos antes de ir al recreo, los niños limpian el aula y recogen sus alimentos de la mesa en el momento que la profesora diga: “todos por igual”; además, nadie se encuentra aislado en el salón.

Relación con los planes y los programas de la SEP

El aprendizaje de competencias no debe ser visto como algo ajeno a las materias curriculares; éstas se deben practicar durante la jornada escolar. Se debe evitar que los alumnos creen que sólo una vez a la semana tienen taller de competencias, éstas se aprenderán únicamente si se practican todo el día.

Competencias

1. El alumno adquiere hábitos de higiene.
2. El alumno pone en práctica estrategias de autocontrol, especialmente en el momento de ir al sanitario (sólo si la ficha está disponible), o para participar, pide la palabra levantando la mano y sin gritar.
3. El alumno pone en práctica la honestidad, al colocar en una llamada “caja de sorpresa” los objetos que no sean suyos y encuentre tirados.
4. El alumno pone en práctica diversas competencias al terminar su trabajo y al tener el acceso al rincón de actividades, en donde juega en silencio con otro compañero mientras esperan ordenadamente a que todos terminen las labores académicas.

Leyes de aprendizaje y motivación

Manejo de contingencias, modelamiento, moldeamiento y autocontrol

Segundo componente. Yo respeto: código escolar

Objetivo

Poner en práctica técnicas de autocontrol, así como hacer que el alumno tome conciencia de su comportamiento y las consecuencias derivadas de éste, es decir, se enseña al estudiante a decidir si rompe o no una regla, responsabilizándose de las consecuencias de sus actos. A través de este componente, los niños *bully* comprenderán que no obtendrán beneficios por lastimar a otros, como normalmente sucede.

Material

Las listas de cotejo que se sugieren permiten desarrollar el código a través de la opinión del profesor y del alumno; se usan también para la implementación y el seguimiento de la operación, lo que garantizará que el reglamento opere durante toda la jornada escolar.

Derechos que se implementan

A la educación y a recibir auxilio y protección. En este componente, se impulsa la participación y se respeta la decisión de los alumnos; se tiene como objetivo que los niños aprendan a tomar determinaciones sobre su propia conducta, esto significa que se harán responsables de las consecuencias de romper alguna regla.

Perspectiva de género

La investigación ha demostrado que las víctimas de acoso escolar se identifican, especialmente, con el estereotipo femenino, asociado con conductas de sumisión y debilidad. Por lo que, a través de este componente se rompe con tal creencia, pues se otorga la oportunidad de fortalecer a los alumnos victimizados, dándoles poder y confianza para denunciar, propiciando un ambiente de total protección.

En este componente, se pone en práctica una estrategia denominada “conducta alterna”, mediante la cual, los niños aprenden a no

arrebatar un objeto, sino a mirar a los ojos y solicitarlo prestado, así como a decir “por favor” y “gracias” a su propietario.

Relación con los planes y los programas de estudio de la SEP

En este componente, se le permite al alumnado practicar estrategias de comunicación asertiva, como expresar “no” cuando esté en desacuerdo con algo, solicitar ayuda en una situación de conflicto, así como opinar y hacer valer su criterio.

Leyes de aprendizaje y motivación

Comunicación asertiva, conducta alterna, reforzamiento, consecuencias y autocontrol

Tercer componente. Yo cuido: desarrollo de empatía

Objetivo

El alumnado aprende y pone en práctica conductas como ayudar, cooperar y cuidar a otros durante la jornada escolar —el estudiante *bully* deberá ponerlas en práctica bajo la supervisión de un adulto—.

Material

Listas de cotejo para identificar que cuando un alumno, principalmente con perfil de *bully*, rompa una regla, deberá realizar actividades que le permitan tener empatía, por ejemplo, cuidar a otros, o jugar sin lastimar, con el único objetivo de divertirse.

Derechos que se implementan

Los alumnos *bully* no sienten empatía por su víctima, perciben que es “correcto” lastimarla y, de hecho, la culpan de las agresiones que recibe, señalando que es débil, tonta y sin amigos; por lo que se genera el ambiente solidario.

La escuela ofrece todo lo necesario para que el alumnado interactúe sin agresión, manifestando conductas alternas a la agresión como

la comunicación asertiva; el protagonismo positivo otorga la posibilidad de interactuar en un mundo solidario.

Perspectiva de género

El objetivo es romper creencias sexistas, enseñando a los alumnos *bully* —que se identifican con el estereotipo tradicional machista— que tienen la capacidad para cuidar a los demás, cooperar, solicitar ayuda y expresar sentimientos de tristeza u otros que los puedan mostrar vulnerables. Por ejemplo, en el caso de que un alumno haya lastimado físicamente a una chica, además de la implementación de las consecuencias asignadas por su comportamiento, él deberá ayudarla todos los días a cargar su mochila, desde la puerta de la escuela hasta el salón de clase, siempre bajo la supervisión de un educador.

Relación con los planes y los programas de la SEP

La dimensión transversal del currículo se implementa en este componente, al igual que en el anterior, ya que se plantea educar integralmente mientras se imparten las clases, delineando el perfil del futuro ciudadano, a través de la puesta en práctica de creencias, actitudes, valores y comportamiento prosocial.

Leyes de aprendizaje y motivación

Modelamiento, moldeamiento, reforzamiento, castigo, autocontrol y comunicación asertiva

Cuarto componente. Yo opino: asamblea escolar

Objetivo

Propiciar que el alumnado diga lo que piensa, y que las decisiones que tome sean en beneficio de todo el grupo, aprendiendo a expresar lo que le disgusta de manera asertiva. Este espacio semanal que se le otorga al alumno se llama “asamblea escolar”, y el profesor posee el liderazgo para solucionar el acoso escolar, le hace ver al alumno *bully* que sus actos tienen consecuencias, en un ambiente de justicia y confidencialidad.

Material

Se emplean hojas de registro de la asamblea escolar (Mendoza, 2014a y 2014b) que permiten identificar la conducta prosocial mostrada por el alumnado, los acuerdos tomados, así como los compromisos de los profesores y los alumnos. Se usa un buzón de quejas, a través del cual se dan a conocer los casos de *bullying* (si existieran).

Derechos que se implementan

Al implementarse la estrategia de “buzón de quejas” en este componente, se otorga la oportunidad a los niños victimizados a que pongan en práctica la solicitud de ayuda y protección, ya que podrán describir la victimización a la que fueron sujetos. El buzón de quejas también permite monitorear semanalmente la conducta agresiva del alumno *bully*; es decir, se le informa a todo el grupo que en caso de que alguno de ellos lastime a otro, el profesorado y el psicólogo educativo lo sabrán a través de este implemento.

Perspectiva de género

Durante la asamblea escolar todos deben participar. El guía da el turno para opinar a los alumnos que normalmente presentan dificultades al hablar en público e, incluso, se les motiva para que expresen su opinión con tono de voz fuerte y firme, en un ambiente de total protección donde los niños deben escuchar en silencio cuando alguien toma la palabra.

Las asambleas escolares otorgan la oportunidad para que el alumnado perciba que su voz cuenta, por lo que se hacen votaciones para tomar acuerdos en las que todo el grupo participa sin excluir a nadie.

Relación con los planes y los programas de estudio de la SEP

En las asambleas escolares (Mendoza, 2014a) se tienen reglas que están estrechamente relacionadas con las competencias que deben ser enseñadas, por ejemplo:

- Hablar en primera persona (“Yo pienso que... lo que le permite al alumnado”), es decir, responsabilizarse por lo que se expresa.
- Describir únicamente episodios que hayan visto o escuchado; dejar a un lado los rumores, y únicamente aprender a expresar situaciones objetivas o las más cercanas a la realidad.
- Escuchar a los otros en silencio y poner atención a lo que opinan.
- Expresar ideas claras y sin salirse del tema.
- Tomar acuerdos usando la votación como un medio.

Leyes de aprendizaje y motivación

Autocontrol, comunicación asertiva, respuesta alterna y análisis de tareas

Quinto componente. Yo ayudo: juego de disciplina cooperativa

Objetivo

Motivar al alumnado a trabajar en equipo para que ayude a otros compañeros mientras aprende, desarrollándose en un ambiente de respeto y tranquilidad.

Material

Se usan las hojas de registro para anotar los nombres de los equipos y el puntaje que gana cada uno por trabajar en silencio, apoyando y cooperando con todos los integrantes.

Derechos que se implementan

En este componente, se motiva al profesorado a emplear estrategias lúdicas mientras enseña algún tema que puede resultar poco atractivo para el estudiante; además, se obliga al alumnado a demostrar comportamiento de ayuda, empatía y cooperación hacia los integrantes de su equipo, así como su capacidad para incluir a los que normalmente eran rechazados; por lo que se implementa una educación de calidad.

En este componente, se crean aulas inclusivas y se promueve el trabajo en equipo. Al mismo tiempo, los estudiantes deberán mostrar

tolerancia ante el ritmo de aprendizaje de sus compañeros y trabajo colaborativo, al demostrar que el producto es “fruto” de la participación de todos.

Perspectiva de género

Los grupos de trabajo son heterogéneos, por lo que debe buscarse un equilibrio entre los integrantes de cada equipo para que tengan igual número de hombres y mujeres. A través de este juego, se ponen en práctica comportamientos que socialmente son asignados únicamente a las mujeres, como ayudar y explicar a otros, o ser pacientes con algún alumno que no entiende el tema. El compromiso del equipo es que cada niño demuestre algún comportamiento prosocial que denote ayuda.

Relación con los planes y los programas de la SEP

Centrar la atención en los estudiantes, generar un ambiente de aprendizaje y trabajar en colaboración son tres principios pedagógicos que se ponen en práctica en un ambiente, en el cual, la comunicación entre los compañeros y la muestra de conductas de cooperación facilitan el aprendizaje.

Leyes de aprendizaje y motivación

Habilidades sociales, comunicación asertiva y autocontrol

*Sexto componente. Yo me controlo: autocontrol de enojo*⁴

Objetivo

Propiciar que el alumno aprenda y ponga en práctica estrategias de autocontrol durante la jornada escolar, protegiéndolo del riesgo de manifestar enojo con agresión hacia sus compañeros (Mendoza, 2013).

⁴ Componente contenido en el libro *Manual de autocontrol de enojo*, de Brenda Mendoza González.

Material

El componente tiene actividades que se registran en hojas de trabajo (Mendoza, 2014b), esto permite sistematizar el cambio de actitudes y conductas del alumno.

Derechos que se implementan

El componente de autocontrol de enojo se diseñó debido a que los niños víctimas y *bully* presentan distorsiones cognitivas que les impiden adaptarse adecuadamente a su entorno escolar o familiar, éstas hacen que perciban su mundo hostil, indiferente e injusto, por lo que ellos se comportan devolviendo al mundo lo que creen que reciben de éste.

Las técnicas de autocontrol permiten cambiar estas distorsiones cognitivas, y le hacen ver al alumno su entorno de manera más objetiva, además, aprende que vive en un mundo solidario que le proporciona atención.

Perspectiva de género

El autocontrol de enojo es un componente que permite que el alumno *bully* aprenda a romper con creencias sexistas; las distorsiones cognitivas del alumnado *bully* le hacen creer que él es superior a otros compañeros, y que ser “diferente a él” en su forma de pensar, de vestir, entre otras, es una debilidad que les debe conducir a sufrir.

Por otra parte, el alumnado víctima también tiene distorsiones cognitivas que le hacen creer que es débil y se merece que lo lastimen; por lo que transformar éstas en la forma de percibirse le ayudará a adaptarse y a disminuir el riesgo de ser lastimado.

Relación con los planes y los programas de la SEP

Enseñar autocontrol a los alumnos en riesgo, sin duda, es un componente de aprendizaje, centrado en las necesidades específicas del alumnado víctima y el acosador, que reducirá el riesgo de involucrarse en situaciones de agresión, ya que el niño con distorsiones cognitivas interpreta un empujón accidental como una agresión directa, deliberada hacia él.

Leyes de aprendizaje y motivación

Autocontrol y reforzamiento

Séptimo componente. Yo aprendo: motivación por actividades académicas

Objetivo

Este componente tiene diversas actividades como lectura en pares o trabajo cooperativo, siempre con el uso de estrategias lúdicas de enseñar, lo cual contribuye al aumento de la motivación y al interés por aprender (Mendoza, 2013 y 2014b).

Material

Se emplean hojas de registro que permiten identificar el avance del alumnado durante el trabajo académico, respetando su ritmo de aprendizaje (Mendoza, 2014b).

Derechos que se implementan

El alumnado tiene derecho a la igualdad, y cuando se presentan episodios de *bullying* en los que existe discriminación y abuso de poder hacia su persona, se le impide tener derecho a una educación de calidad.

Este componente permite que el alumnado pueda compartir su proceso de aprendizaje con compañeros (en díadas o equipos de trabajo) en un ambiente de igualdad, donde no será objeto de burlas por su forma de opinar ni por sus ritmos de aprendizaje.

El alumnado *bully* pone en práctica lo aprendido en los componentes anteriores, con el objetivo de demostrar tolerancia y respeto durante su proceso de aprendizaje.

Perspectiva de género

En las actividades realizadas durante este componente, se busca el equilibrio de género para integrar los equipos de trabajo (los cuales deben ser heterogéneos) y se practica el comportamiento de ayuda, toma de decisiones bajo presión, empatía y opinión responsable.

Relación con planes y programas de la SEP

En los principios pedagógicos señalados por la SEP, se indica que la educación que se brinda al alumnado deberá estar diseñada para determinar el perfil del futuro ciudadano, capaz de adaptarse a su sociedad con comportamiento prosocial. Por lo que se hace necesario ofrecer una educación integral con valores, competencias y comportamiento prosocial, elemento que integra los componentes anteriores. Por lo tanto, en este nivel del programa, un alumno *bully* ya tiene la capacidad de trabajar con el compañero que antes era su víctima, mostrándole apoyo y empatía.

Leyes de aprendizaje y motivación

Autocontrol, reforzamiento, manejo de contingencias, modelamiento y moldeamiento

Octavo componente. Yo me quiero: autoestima

Objetivo

Elevar la autoestima del alumnado víctima a través de actitudes y del comportamiento del profesorado hacia sus alumnos, así como construir la del alumno *bully*, mediante el protagonismo positivo, y no abusando de otros.

Material

Uso de registros, el cual permite al profesorado monitorear que los alumnos que normalmente no terminan el trabajo porque se distraen haciendo otra actividad diferente a la académica atiendan a las instrucciones de éste (Mendoza, 2013 y 2014b).

Derechos que se implementan

En este componente, el profesorado atiende a la diversidad del alumnado, ayuda a distribuir el liderazgo entre los estudiantes y reconoce el comportamiento positivo, evitando hacer comparaciones entre los

alumnos o ridiculizarlos (Mendoza, 2011). Se pone en práctica en todo momento durante las actividades de la jornada escolar.

Perspectiva de género

Las acciones realizadas por el profesor le invitan a mostrar actitudes, comportamientos y valores que aceptan la diversidad, esto permite que los estudiantes participen de manera equilibrada, se reparta el protagonismo entre todos y, principalmente, que los alumnos víctimas ejerzan liderazgo con sus compañeros en trabajos de equipo.

Relación con los planes y los programas de la SEP

Este componente fortalece el liderazgo del profesor; muestra un líder empático que ayuda a resolver problemas cotidianos en el aula, enseñando a través de su propio comportamiento valores y actitudes que promueven el respeto entre los compañeros, a la vez que fortalece la participación activa del estudiante rechazado.

Leyes de aprendizaje y memoria

Manejo de contingencias y aprendizaje social

<i>Componente</i>	<i>Perspectiva de género</i>	<i>Derechos</i>	<i>Ley de aprendizaje</i>
Mi aula ordenada: orden y limpieza	Presente	Presente	Presente
Yo respeto: código escolar	Presente	Presente	Presente
Yo cuido: desarrollo de empatía	Presente	Presente	Presente
Yo opino: asamblea escolar	Presente	Presente	Presente
Yo ayudo: juego de disciplina	Presente	Presente	Presente

Yo me controlo: autocontrol de enojo	Presente	Presente	Presente
Yo aprendo: motivación por actividades académicas	Presente	Presente	Presente
Yo me quiero: autoestima	Presente	Presente	Presente

Fuente: (Mendoza, 2014c).

Conclusiones

Desde nuestra función, cualquiera que sea, se puede contribuir para que el interés superior del niño se pueda cumplir. No se requiere hacer un esfuerzo titánico para lograr dicho fin; los padres de familia podrían convivir diariamente 20 minutos con sus hijos y educarlos sin maltrato (Pedroza *et al.*, 2013).

Asimismo, la comunidad escolar podría enseñar diariamente estrategias de autocontrol fáciles de llevar a cabo como levantar la mano para participar sin gritar, usar turnos para ir al baño (sin interrumpir la clase), escuchar cuando otro habla, entre otras, que hacen grandes cambios en el aula, organizan la clase y ofrecen un espacio para aprender.

Fuentes consultadas

- Arnaiz, P.; F. Cerezo, A. G. Jiménez y J. J. Maquilón (2016), “Conductas de ciberación y experiencias de *ciberbullying* entre adolescentes”, *Anales de Psicología*, 32 (3), Murcia, Universidad de Murcia, pp. 761-769.
- Ayala, H.; A. Chaparro, M. Fulgencio, F. Pedroza, S. Morales, A. Pacheco, B. Mendoza, A. Ortiz, E. Vargas y N. Barragán (2001), “Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual”, *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 27 (1), México, UNAM, pp. 1-34.
- Castillo, R.; R. M. Medrano y G. Pereyra (2011), “El respeto a la pluralidad: un enfoque educativo”, *Décimo tercer certamen de ensayo sobre derechos humanos. Respeto a la pluralidad*, Toluca, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, pp. 29-46.
- Cerezo, F. y M. Ato (2010), “Social statut, gender, classroom cilmate and *bullying* among adolescents pupils”, *Anales de Psicología*, 26 (1), Murcia, Universidad de Murcia, pp. 137-144.

- Cubero, L. (2008), “La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género”, en P. Aznar y P. Canovas, *Educación género y políticas de igualdad*, Valencia, Universitat de Valencia, pp. 171-184.
- Kazdin, A. (1996), *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, México, Manual Moderno.
- Mendoza, B.; A. Cervantes y F. J. Pedroza (2016), “Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano en alumnado adolescente”, *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma del Aguascalientes*, 24 (67), Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 60-70.
- _____; T. Morales e Y. Arriaga (2015a), “Variables proximales relacionadas con violencia escolar y *bullying*”, *Psychology, Society and Education*, 7 (2), Madrid, Asociación para el avance de la Psicología y la Educación (AAPE), pp. 74-88.
- _____. (2015b), *Bullying. Familia y Escuela Protegiendo juntos. Programa de atención*, México, Pax México.
- _____; F. Pedroza y K. Martínez (2014), “Prácticas de crianza positiva. Entrenamiento a padres para reducir el *bullying*”, *Acta de Investigación Psicológica*, 4 (3), México, UNAM, pp. 1793-1808.
- _____. (2014a), *Bullying: asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*, México, Manual Moderno.
- _____. (2014b), “*Bullying*, lo políticamente correcto y lo correcto según la ciencia”, *Boletín investigación y estudios avanzados*, 65 (11), Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 12 y 13.
- _____. (2014c), “Tipos de adolescentes respecto a la violencia escolar”, en C. Santoyo (ed.), *Aristas y perspectivas múltiples de la investigación sobre desarrollo e interacción social*, México, UNAM, pp. 107-132.
- _____. (2013), “Programa antibullying para mejorar la convivencia escolar”, en F. Pedroza y S. J. Aguilera (coords.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, México, Conaculta, pp. 229-252.
- _____. (2012), *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*, México, Pax México.
- _____. (2011), “*Bullying* entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno”, *Psicología iberoamericana*, 19 (1), México, Universidad Iberoamericana, pp. 58-71.
- _____. (2010), *Manual de autocontrol de enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*, México, Manual Moderno.
- Miranda, D.; M. Serrano, T. Morales, J. Montes de Oca y B. Reynoso (2013), “Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México”, en F. Pedroza y S. J. Aguilera (coords.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, México, Conaculta, pp. 73-98.

- Morales, T.; M. Serrano, D. Miranda y L. Santos (2014), *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias pedagógicas*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pedroza, F.; B. Mendoza y K. Martínez (2013), *¡Auxilio! ¡Mi hijo no trae manual! Prácticas de crianza positiva, prevención de adicciones y bullying*, México, Pax México.
- Rosales, P. (2004), “El género y la sociedad”, en S. C. Chávez, *Perspectiva de género*, México, ENTS-UNAM, pp. 13-22.
- Vega, M. A. (2013), “El derecho humano a la educación”, en *15° Certamen de Ensayo sobre Derechos Humanos. El derecho humano a la educación*, Toluca, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, pp. 39-49.
- Wilson, J. W. y R. J. Herrnstein (1985), *Crime and human nature*, New York, Simon and Schuster.

En esta obra, se aportó una visión multidisciplinaria del maltrato infantil, así como sus implicaciones en la vida de los niños y en la sociedad.

Al tratar el tema de los derechos de los niños desde una perspectiva internacional, queda en evidencia la naturaleza de este fenómeno y su importancia, así como la falta de mecanismos de protección; su descuido, tanto por las instituciones como por los propios padres, tiene como consecuencia, no sólo el maltrato, sino la inexistencia de una formación ética. Más aún, cuando hay diferencias que los colocan en desventaja, los derechos humanos deben protegerlos a través de los mecanismos que se encuentren a su alcance, ya sean legales, sociales o asistenciales.

Asimismo, esta falta de guías puede propiciar actos de violencia, como resultado de la mala crianza o de las inadecuadas prácticas educativas —desde las formales hasta las informales— que ocurren por indiferencia, negligencia o ignorancia, como el acoso escolar, tanto cibernético como tradicional, cuestión que en los últimos años se ha recrudecido llegando a niveles de agresión alarmantes.

Estas conductas pueden tener un origen claramente psicológico, pero también de tipo social, pues la violencia es un fenómeno que se construye desde la humanidad, por lo que el conocimiento y el estudio de cómo se manifiesta son cruciales para comprender los porqués de ésta.

Por ello, la importancia de las investigaciones realizadas radica en los aportes teóricos desde diferentes visiones que, articuladas entre sí, contribuyen al mejor entendimiento del fenómeno, y lo reconocen como una problemática que afecta todos los escaños de la propia sociedad.

Finalmente, esta obra es solamente un intento por comprender el maltrato desde diferentes enfoques, así como posturas desde múltiples trincheras. Si realmente se quiere dar una solución, ésta dependerá de los esfuerzos conjuntos entre autoridades, investigadores, ciudadanía e instituciones que tienen la responsabilidad de cuidar y proteger a la infancia.

DIRECTORIO

PRESIDENTE

Jorge Olvera García

CONSEJEROS CIUDADANOS

Marco Antonio Macín Leyva
Luz María Consuelo Jaimes Legorreta
Miroslava Carrillo Martínez
Carolina Santos Segundo
Justino Reséndiz Quezada

SECRETARIA GENERAL

María del Rosario Mejía Ayala

DIRECTORA GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Karla López Carbajal

CONTRALORA INTERNA

Angélica María Moreno Sierra

SECRETARIO PARTICULAR DEL PRESIDENTE

Yoab Osiris Ramírez Prado

PRIMER VISITADOR GENERAL

José Benjamín Bernal Suárez

VISITADOR GENERAL SEDE TOLUCA

Víctor Leopoldo Delgado Pérez

VISITADOR GENERAL SEDE TLALNEPANTLA

Tiilcuetzpalin César Archundia Camacho

VISITADOR GENERAL SEDE CHALCO

Saúl Francisco León Pasos

VISITADORA GENERAL SEDE CUAUTITLÁN

María Yunuen Zavala Hernández

VISITADOR GENERAL SEDE NEZAHUALCÓYOTL

Gregorio Matías Duarte Olivares

VISITADOR GENERAL SEDE ECATEPEC

Carlos Felipe Valdés Andrade

VISITADORA GENERAL SEDE NAUCALPAN

Jóvita Sotelo Genaro

VISITADORA GENERAL SEDE ATLACOMULCO

Mireya Preciado Romero

VISITADOR GENERAL SEDE TENANGO

Oswaldo Fredy Venegas Sánchez

VISITADOR GENERAL DE SUPERVISIÓN PENITENCIARIA

Ricardo Vilchis Orozco

DIRECTOR DE LA UNIDAD JURÍDICA Y CONSULTIVA

Erick Mañon Arredondo

JEFE DE LA UNIDAD DE INFORMACIÓN, PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN

Everardo Camacho Rosales

JEFE DE LA UNIDAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Juan Portilla Estrada

DIRECTORA DEL CENTRO DE ESTUDIOS

Alma Regina Dávila Sámano

Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos y la psicología se terminó de imprimir en octubre de 2017 con un tiraje de 200 ejemplares.



COMISION DE
DERECHOS HUMANOS
DEL ESTADO DE MÉXICO

ISBN: 978-607-9129-24-8



9 786079 129248

