

# EL ACOSO ESCOLAR. UNA VISIÓN COMPARADA



Defensoría de los  
Derechos  
Universitarios



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Elaborado por:  
L. GARCÍA DE LOS RÍOS  
con el apoyo de:  
la Oficina de Educación  
de la Embajada de España  
en la Universidad de Twijn

# EL ACOSO ESCOLAR. UNA VISIÓN COMPARADA



**Defensoría de los  
Derechos  
Universitarios**



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



• Cultura UNESCO  
• La Defensa de los Derechos  
• Universitario en las  
• Instituciones de Educación  
• Superior en América Latina  
• La formación de un modelo

**EL ACOSO ESCOLAR.  
UNA VISIÓN COMPARADA**

**ALFREDO SÁNCHEZ-CASTAÑEDA  
(COORDINADOR)**

DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

---

Serie: Los Derechos Universitarios en el siglo XXI, Núm. 6

# EL ACOSO ESCOLAR. UNA VISIÓN COMPARADA

2018

*Colección Los Derechos Universitarios en el siglo XXI*



Defensoría de los  
Derechos  
Universitarios



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



La Oficina de los Derechos  
Universitarios en la  
Instituciones de Educación  
Superior en América Latina  
La formación de un modelo

*EL ACOSO ESCOLAR. UNA VISIÓN COMPARADA*, es una obra publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Defensoría de los Derechos Universitarios.

Los autores y coordinador de la obra se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan.

ISBN OBRA COMPLETA:

ISBN VOLUMEN:

Adela Noemí Monroy Enriquez y Jessica Judith Sánchez Morales.  
*Edición y formación en computadora*

Adolfo Rosalino Serrano

*Edición de Ilustración en Portada con fotografía obtenida de <http://www.kivaprogram.net>*

Sánchez-Castañeda, Alfredo

*El acoso escolar. Una visión comparada.* Alfredo Sánchez-Castañeda; México, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios, 2018.

208 páginas (Colección Los Derechos Universitarios en el siglo XXI)

ISBN de la Colección (Obra Completa)

ISBN

1. Acoso escolar. 2. Violencia de género. 3. Derechos de los estudiantes. 4. Discriminación. 5. Derecho a la educación. 6. Derechos Humanos.

Primera Edición: 2018

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, 04510, México, Cd. Mx.,  
Defensoría de los Derechos Universitarios  
Edificio "D", 2° piso (a nivel de rampa), Circuito Exterior,  
Delegación Coyoacán, Tel. 5622 6220, Fax. 56065070  
[www.defensoria.unam.mx](http://www.defensoria.unam.mx)

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

## ÍNDICE

<i>Prólogo</i> .....	I
I. <i>Cinco explicaciones del acoso escolar. Panorama general de la investigación y algunos resultados en secundarias de Aguascalientes</i> .....	1
<b>Gustavo Muñoz Abundez</b>	
II. <i>Olweus Bullying Prevention Program</i> .....	27
<b>Jane Riese</b> <b>Jan Urbanski</b>	
III. <i>Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar</i> .....	43
<b>Jane Riese</b> <b>Jan Urbanski</b>	
IV. <i>Retos Jurídicos frente al Acoso Escolar</i> .....	59
<b>Jorge Luis Rivera Huesca</b>	
V. <i>Addressing Harassment in the Promotion of Equity and Fairness – A Perspective from Canadian University Ombuds</i> .....	79
<b>Julie Boncompain</b> <b>Brent Epperson</b>	
VI. <i>Combatir el Acoso para Promover la Equidad y la Justicia: Una perspectiva de los Ombuds de las Universidades de Canadá</i> .....	103
<b>Julie Boncompain</b> <b>Brent Epperson</b>	

VII. <i>Las violencias entre pares.</i> <i>Viejos problemas en nuevos ropajes.</i> <i>Una aproximación desde la Universidad</i> <i>Nacional de Córdoba.....</i>	129
<b>Liliana Aguiar</b>	
<b>Florencia Caparelli</b>	
<b>María Eugenia Pinto</b>	
VIII. <i>La violencia social, la violencia escolar y el acoso escolar.....</i>	167
<b>Nelia Tello</b>	

## PRÓLOGO

La conducta acosadora puede definirse como un: “[...] *comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse*”. A lo que a su vez, el acoso escolar, se entiende como un actuar agresivo que busca provocar un daño deliberado, realizado repetitivamente e incluso fuera del horario escolar, es una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o ficticio de poder o fuerza; el cual pareciera darse sin una provocación aparente por parte de la persona víctima.<sup>1</sup>

Los daños ocasionados por el acoso escolar han sido documentados en diversos estudios o diagnósticos. Así por ejemplo, en el año de 2011, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) publicó los resultados de una investigación (Román y Murillo, 2011) que señala que en México 25.3% de los alumnos de educación primaria ha recibido insultos o amenazas por parte de sus compañeros, mientras que 16.7% ha sido golpeado y 44.7% ha vivido algún episodio de violencia. El resultado de dicho estudio fue el siguiente: “[...] *La violencia inter pares es un grave problema en toda la región; los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia.*”<sup>2</sup>

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en México un 20% de los estudiantes declaró sufrir acoso escolar algunas veces al mes (media OCDE: 19%), y otro 13% señaló que se burlaban de ellos (media OCDE: 11%). Así mismo, como ocurre en la media de los países de la OCDE, los estudiantes de las escuelas con altos niveles de acoso escolar (donde más del 10% de

---

<sup>1</sup> Olweus, Dan, *Acoso escolar*, “Bullying, en las escuelas: Hechos e intervenciones”, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, s.e, 2007, pp. 3-4.

<sup>2</sup> Román, Marcela y Murillo, F. Javier, “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, *Revista CEPAL*, 104, Agosto, 2011, pp. 37-54. Consultado el 15 de junio de 2018: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11458>

los estudiantes son frecuentemente víctimas de intimidación) obtienen un promedio de 34 puntos menos en ciencias que en las escuelas con bajos niveles (donde menos del 5% es frecuentemente intimidado). Esta diferencia se reduce a 22 puntos al considerar las diferencias en la composición socioeconómica de las escuelas.<sup>3</sup>

En ese sentido, la Defensoría de los Derechos Universitarios, en materia de convivencia universitaria, resulta ser un espejo de lo que ocurre en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dado que las orientaciones solicitadas o las quejas presentadas, dan cuenta de temas que inquietan a la comunidad. Constituyendo el acoso escolar o *bullying*, una de las preocupaciones apremiantes entre los universitarios y, en muchas ocasiones, una afectación.

A la luz de los anteriores hechos, es que la Defensoría ha considerado importante el estudio del tema, reuniendo a expertos en acoso escolar —en el marco del Seminario Internacional “Acoso escolar: Prevención y Sensibilización”, celebrado el 25 y 26 de enero del presente año en Ciudad Universitaria, Ciudad de México— provenientes de diferentes disciplinas y latitudes, lo que ha permitido estudiar el tema desde una perspectiva transversal y comparada, con experiencias provenientes de Estados Unidos, Canadá, Argentina y México.

En ese sentido, en la presente obra el lector encontrará en el artículo de Gustavo Muñoz Abundez, cinco explicaciones del acoso escolar y en particular de una investigación sobre la situación y percepción del acoso escolar, realizada en instituciones de educación media —denominadas secundarias- de Aguascalientes. Como lo señala el autor, su estudio coincide con otros estudios, producto de la reflexión científica y de la evidencia que se ha desprendido de las investigaciones realizadas en la materia, sobre el origen del acoso escolar.

Posteriormente, en la parte de su artículo que contiene el trabajo de campo realizado, el autor muestra los resultados de una investigación que involucró la participación de alumnos y profesores de 30 escuelas secundarias de Aguascalientes. La información que se desprende del trabajo empírico resulta muy interesante, por lo que resulta importante que el lector conozca. Por sólo mencionar algunos datos, el 35% de los alumnos

---

<sup>3</sup> OECD, *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 students' well-being*, “Nota sobre el país – Resultados de PISA 2015 Bienestar de los alumnos”, 2017. Consultado el 15 de junio de 2018: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

reconoció haber victimizado a otro compañero. Siendo proporcionalmente mayor el número de estudiantes hombres (42.1%) que aceptan haber agredido a otros compañeros, en comparación con las mujeres (28.4%). Cuatro de cada cien estudiantes han agredido más de 6 veces y tres de cada cien lo han hecho de 4 a 6 veces en el ciclo escolar. Por su parte, el porcentaje de estudiantes víctimas que ha recibido acoso es aproximadamente del 37%. Así mismo, el 42.8% de los estudiantes manifestaron que no están de acuerdo con el acoso escolar, pero no se encontró una reacción activa de reprobación o defensa de sus compañeros en el momento en que se comete el acoso.

Por su parte, desde la perspectiva estadounidense, las expertas Jane Riese y Jan Urbanski realizan una exposición del Programa Olweus para prevenir el acoso escolar. El *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) es un programa que busca crear un ambiente escolar seguro. Su finalidad es reducir y prevenir el *bullying* en los niveles escolares básico, intermedio y superior, así como lograr mejores relaciones entre la comunidad estudiantil, a través de pro-sociales y construyendo un sentido de comunidad.

El Programa contempla a todo el personal que convive en la escuela, tanto estudiantes, profesores, directivos como personal administrativo. En caso de existir estudiantes que realizan o padecen *bullying*, reciben una atención personalizada. El OBPP se basa en cuatro principios básicos, en base a los cuales los adultos en la escuela deben: 1) manifestar amabilidad, interés positivo y compromiso; 2) establecer límites firmes para las conductas inaceptables; 3) definir consistentemente consecuencias de apoyo predecibles cuando ocurran conductas inaceptables; y, 4) actuar como autoridades y como roles-modelo positivos. Entre las estrategias implementadas, destacan las siguientes: a) Enfoque integral en el ambiente escolar; b) Evaluar el *bullying* en la escuela; c) Formar un grupo para reforzar las actividades de prevención de *bullying*; d) Capacitar al personal para la prevención del *bullying*; e) Establecer y seguir reglas y políticas relativas a *bullying*; f) Involucrar a los niños en diálogos regulares sobre *bullying*; g) Aumentar la supervisión adulta en lugares donde ocurre *bullying*; h) Intervenir de manera consistente y adecuada en situaciones de *bullying*; i) Obtener apoyo de los familiares para la prevención de *bullying*; j) Proporcionar apoyo continuo; k) Involucrar a la comunidad; l) Continuar los esfuerzos a largo plazo; entre otras.

Cabe destacar que la Universidad Clemson, ubicada en Carolina del Sur, de la cual provienen las autoras, ha implementado y desarrollado

de manera amplia el programa en comento, por lo que sin duda la información que encontramos en su contribución escrita tiene un fundamento científico y empírico muy importante. Que como señalan las autoras, ya ha sido replicado en algunas instituciones mexicanas.

Por su parte, Jorge Luis Rivera Huesca, Defensor de los Derechos Universitarios de la Universidad Veracruzana, nos habla de los retos que representa para la comunidad universitaria, en primer lugar, el reconocimiento de la existencia del acoso escolar dentro de las universidades y en segundo lugar, la necesidad de contar con los instrumentos y lineamientos adecuados con el fin de obtener información cierta que permita implementar acciones en la materia, entre ellas, la prevención y atención del acoso escolar.

En el caso de la Universidad Veracruzana, Rivera Huesca señala que se tendría que desarrollar un instrumento normativo que contenga: *“1) los mecanismos, tanto de prevención como atención del acoso escolar en el ámbito universitario; 2) el órgano competente para conocer de las quejas interpuestas por los integrantes de la comunidad, que sean sujetos pasivos o víctimas de hechos de esta naturaleza; 3) el procedimiento ágil y sencillo para la atención de estos casos, así como 4) el establecimiento de sanciones adecuadas para los infractores y la atención que requieran a las víctimas hasta su restablecimiento.”*

Para Julie Boncompain y Brent Epperson, defensores universitarios de la Universidad de Concordia y de la Universidad de Alberta, respectivamente, analizan el acoso escolar a partir de la historia de sus universidades. Los autores resaltan la importancia de los *Ombudsmen* universitarios para combatir y prevenir el acoso escolar. De esta manera se pueden observar que las universidades e instituciones de educación superior canadienses han adoptado políticas en la materia e incluso, elemento a resaltar, creado oficinas separadas para asistir y apoyar en caso de acoso u otros tipos de violencia.

En tanto que, desde la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, Liliana Aguilar, Defensora de la Comunidad Universitaria, en conjunto con Florencia Caparelli y María Eugenia Pinto, desarrollan un interesante estudio sobre la violencia entre pares en la UNC. Las autoras puntualizan que la Defensoría de la Comunidad Universitaria tiene la responsabilidad de velar por los intereses difusos y colectivos de la comunidad universitaria, por lo que involucrarse en temas como el acoso escolar o, en general, la violencia, forma parte de sus obligaciones y facultades.

Señalan las autoras que los estudiantes dan cuenta de múltiples violencias en la institución. Sin embargo, un análisis limitado en aspectos individuales dificulta visibilizar los diferentes tipos de violencias que se ejercen y reproducen en las universidades. Por ello, el término *bullying* no resulta esclarecedor de la totalidad y complejidad del problema. No obstante, no dejan de señalar que en la Universidad Nacional de Córdoba, en 2017, el 50% de los estudiantes de grado afirma haber sufrido o participado en algún tipo de acoso estudiantil.

En el caso concreto de las denuncias por violencia de género entre estudiantes recibidas en la Defensoría de la UNC, se pueden detectar posiciones de poder diferente, a pesar de la aparente simetría; así como sentimientos de humillación, vergüenza y culpabilidad por parte de quien recibe las agresiones.

Por otro lado, indican las autoras, en materia de abuso de poder de profesores a estudiantes, señalan estos últimos, les suele afectar de manera grave. Es aquí donde se plantea una disyuntiva, toda vez que las autoras se preguntan si es posible disminuir el acoso entre pares sin encarar estas otras violencias. Con la gravedad de existir claustros universitarios, jerárquicos, competitivos, arbitrarios y discriminadores.

Finalmente, es de destacar la participación de Nelia Tello, con su contribución *La violencia social, la violencia escolar y el acoso escolar*, en la que reflexiona del cómo hoy en día la violencia es un elemento cotidiano de nuestra sociedad y, está presente en todas partes: en la familia, en las calles y en las escuelas. Incluso pareciera que nos hemos acostumbrado a ella, dado que la sociedad mexicana en las encuestas internacionales sobre la felicidad, aparece en una buena ubicación. En cualquier caso se podría pensar en una sociedad ambivalente en el sentido que va de un extremo a otro, de la indiferencia al justiciero, del discurso del respeto de los derechos humanos, a la práctica cotidiana que se olvida de éstos dentro de la convivencia familiar, en la calle, en el trabajo, en la escuela o con los amigos. De una violencia en las calles que prefiere los juicios sumarios y el linchamiento, como en los espacios policíacos que detienen arbitrariamente. Con estos ejemplos la autora, nos menciona que busca demostrar como la violencia se encuentra presente en todos los puntos cardinales de la sociedad mexicana, que su presencia es estructural, toda vez que permea todos los espacios institucionales y personales. Siendo tales circunstancias, motivo por el cual podemos encontrar violencia social en la escuela, pues finalmente terminan penetrándose en los ámbitos escolares. Es también, cuando la violencia se agrava e incrementa, donde

hay desconfianza o exclusión, o bien, ante una autoridad escolar omisa, autoritaria o inconsistente y, cuando se estudia tomando como sujeto principal al estudiante, desconociendo las interrelaciones existentes entre todos los actores sociales, así como no se explora la desconfianza existente entre estos. Además de que la violencia se incrementa donde hay desconfianza o exclusión.

En las escuelas la violencia tiene varios rostros, de acoso escolar, de violencia e incluso de delincuencia (violaciones, lesiones, venta de drogas, etc.). En ese sentido, los enfoques para atenderlas tienen que ser varios, a partir del trabajo social, de la psicología o del derecho, cuando tenemos enfrente la comisión de delitos. Sin embargo, la violencia adquiere carta de residencia o de naturalización cuando las autoridades escolares tratan de convencer a los afectados y/o a sus familiares a que no denuncien para evitar escándalos que perjudiquen a una institución académica. Sin saber que, con dicha práctica, perpetúan las prácticas violentas, la inseguridad y la ilegalidad, tal y como nos indica la autora en la presente obra.

Para la Mtra. Tello, es necesario resignificar las relaciones sociales en la escuela, en donde exista una autoridad positiva que busque el respeto de la dignidad del otro, que sea reconocida y aceptada por todos los interlocutores y, que tenga como eje la reconstrucción de las relaciones sociales.

Aunado a lo antes señalado, el lector puede observar, que en sus manos tiene una obra, que aborda diferentes perspectivas, universidades y países la manifestación del *bullying*, lo cual resulta benéfico para conocer y entender la violencia en diferentes espacios y realidades, entre ellos, en la escuela.

Alfredo Sánchez-Castañeda

Ciudad Universitaria, CDMX, México, 2018.

# I. Cinco explicaciones del acoso escolar. Panorama general de la investigación y algunos resultados en secundarias de Aguascalientes

Gustavo Muñoz Abundez<sup>1</sup>

**Sumario:** A. Prevalencia del acoso escolar y etapas de la investigación en el tema; B. Causalidad en investigación educativa y explicaciones del acoso escolar; C. Causas del acoso escolar en alumnos de secundarias de Aguascalientes; D. Conclusiones; E. Bibliografía.

## Resumen

Este trabajo proporciona un panorama general de los principales resultados en el estudio científico del fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva internacional, destacando algunos obtenidos en el contexto mexicano. Como preámbulo a la exploración del origen del acoso escolar, el autor se detiene brevemente en la discusión sobre la posibilidad de las ciencias sociales y de la investigación educativa en particular, para establecer las causas de los fenómenos que estudia, a manera de advertencia sobre el gran reto que supone para los investigadores determinar las razones que provocan la aparición del acoso en las escuelas.

Posteriormente, y sin pretender establecer las causas definitivas de este complejo problema, se exploran cinco ideas en las que algunos autores coinciden sobre el origen del fenómeno, obtenidas a partir de la reflexión teórica y de la selección de hallazgos relevantes sobre la abundante investigación producida en el tema.

Finalmente, se ofrecen algunos resultados de una investigación reciente dirigida por el autor en un estudio que involucró la participación de alumnos y profesores de 30 escuelas secundarias de Aguascalientes, en los que se destaca las razones que los propios alumnos agresores y agredidos señalan como causales de las manifestaciones que se registran en la escuela a la que asisten.

---

<sup>1</sup> Profesor investigador en el departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Introducción

La investigación empírica del acoso escolar emergió en el norte de Europa en la región escandinava integrada por los reinos de Noruega, Suecia y Dinamarca<sup>2</sup>. El interés público por esos estudios se incrementó dramáticamente a finales de los años noventa en Estados Unidos y Canadá por fenómenos distintos al acoso como tal, pero asociados: el aumento de suicidios y asesinato de estudiantes, particularmente por dos eventos destacados, entre otros: el asesinato de Reena Virk de 14 años por seis compañeras de escuela en 1997, en una noche de fiesta en la ciudad de Victoria, en la provincia de Columbia Británica, Canadá y por la masacre en la secundaria “Columbine” en el condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos en 1999, en el que un par de estudiantes mataron a 12 compañeros y a un profesor para luego suicidarse.

Entonces los medios de comunicación y la academia nacional e internacional se volcaron sobre el tema<sup>3</sup>. El conocimiento publicado era principalmente el del investigador noruego, además de algunos informes de conducta delictiva de adolescentes<sup>4</sup>.

En México hay algunos casos documentados, muy recientes, del mismo tipo de los que provocaron el enorme interés por la violencia escolar. El 29 de mayo de 2014, Ricardo Alvarado Ordóñez, un alumno de 13 años de la secundaria 574 “Gustavo Braz Prada”, en el Estado de México,

---

<sup>2</sup> Olweus, D., *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, UK, London, Hemisphere, 1978; Olweus, D., *Bullying at school*. UK, Cambridge, Ma. Blackwell, 1993; Olweus, D., “Sweden”, in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, D., *Peer harassment: A critical analysis and some important questions*, in J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school*, USA, NY, Guilford Press, 1999, pp. 3-20.

<sup>3</sup> Marr y Fields, *Bullicide. Death at playtime*, Great Britain, Wessex Press, Wantage, Oxfordshire, 2001; Godfrey, R., *Under the bridge: The true story of the murder of Rina Virk*, USA, New York, Simon & Schuster, 2005; Cullen, D., *Columbine*, USA, New York, Twelve Hachette Book Group, 2009; Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades on School Bullying”, en *American Psychologist. American Psychological Association*, vol. 70, núm. 4, 2015, pp. 293-299; y, Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology of bullying, Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model”, en *American Psychologist. American Psychological Association*, vol. 70, núm. 4, May-June, pp. 344-353.

<sup>4</sup> Department of Justice Canada, 2003; Avilés Martínez, José M., “La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying)”, *Revista Lan Osasuna*, núm. 2, 2002; Soen, Dan, “School Violence and its Prevention in Israel”, *International Education Journal*, vol. 3, núm. 3, 2002; Muñoz, Gustavo, “Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 13, núm. 39, México, oct-dic. 2008.

fue asesinado de un disparo en la frente por un compañero de 15 años<sup>5</sup>. El 18 de enero de 2017, en el “Colegio Americano del Noreste” –Monterrey– un alumno disparó a la Maestra Cecilia Solís Flores y a otros dos compañeros, ambos de 14 años, para luego quitarse la vida de un disparo en la cabeza; posteriormente los compañeros fueron dados de alta médica, pero la maestra falleció el 29 de marzo<sup>6</sup> (No obstante, la gran resonancia social de estos casos y la relevancia otorgada a ellos en los medios, no reflejan el fenómeno de acoso escolar que se vive cotidianamente en las escuelas y en las aulas, que tiende a ser menos visible ya que la gran mayoría de las víctimas no suele informar a los padres o a sus profesores y esa proporción aumenta con la edad, especialmente si se trata de alumnos hombres<sup>7</sup>).

Acoso escolar es agresión interpersonal a compañeros de la escuela en la que se intenta repetidamente hacer daño de una o distintas maneras, aprovechando un desequilibrio de poder entre agresor y agredido de tipo social, individual o físico<sup>8</sup>. Pero las descripciones de los alumnos sobre el fenómeno no siempre incluyen estos componentes, lo que ha derivado en la existencia de muchas definiciones basadas en distintos acercamientos<sup>9</sup>. No se trata de un simple problema entre acosador y víctima, se reconoce como un fenómeno grupal en contextos sociales donde varios factores sirven para promoverlo, mantenerlo o suprimirlo<sup>10</sup>.

La mayoría de los estudios dependen del auto reporte por su eficiencia y economía lo que disminuye la perspectiva exclusiva de los perpetradores y las víctimas, por ello, la consistencia psicométrica para me-

---

<sup>5</sup> “Balea joven a compañero en salón”, *El norte*, 29 de mayo de 2014, [http://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=245828&md5=bedb35cdae8aa20e490ceda-95865460b&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe\\_](http://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=245828&md5=bedb35cdae8aa20e490ceda-95865460b&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe_)

<sup>6</sup> “Muere maestra baleada en Colegio Americano del Noreste”, *Milenio*, 29 de marzo de 2017, [http://www.milenio.com/region/muere-maestra-baleada-colegio\\_americano\\_noreste-milenio-monterrey\\_0\\_928707377.html\\_](http://www.milenio.com/region/muere-maestra-baleada-colegio_americano_noreste-milenio-monterrey_0_928707377.html_)

<sup>7</sup> Smith, P.K. and Ananiadou, K., “The nature of school bullying and the effectiveness of school based interventions”, *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, vol. 5, núm. 2, April 2003.

<sup>8</sup> Centro para el control de enfermedades de Estados Unidos. Véase: Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., and Lumpkin, C. D., *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U. S. Department of Education, 2014; Asociación Americana de Psicología, 2007; Asociación Nacional de Psicólogos Educativos, 2012

<sup>9</sup> Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades...”, *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology...”, *op. cit.*

<sup>10</sup> *Idem.*

dirlo debe basarse en el uso de distintos informantes (profesores, padres, observaciones directas, etc.). Es preciso reconocer, junto con Hymel y Swearer<sup>11</sup> que no hay un parámetro acordado para captarlo con precisión, ya que se trata de una conducta compleja, oculta y que involucra múltiples participantes.

## Prevalencia del acoso escolar y etapas de la investigación en el tema

La magnitud de alumnos involucrados depende del diseño de los estudios, las culturas y los contextos específicos de los acercamientos. El rango de porcentaje de agredidos van generalmente del 10% al 33% mientras que los que aceptan agresiones a otros van del 5% al 13%, los hombres reportan más acoso, mientras que las mujeres reportan más victimización<sup>12</sup>.

El primer diagnóstico nacional realizado en México se publicó en 2007 y mostró, en congruencia con los datos anteriores, que en primaria el 19% participó en peleas en las que dio golpes, el 10.9% en robo o amenaza a otros estudiantes, el 9% en daños a la escuela y el 2.1% en robo de objetos o dinero. En secundaria el 11.1% participaron en peleas con golpes, 7.3% en daño a instalaciones, 6.8% en la intimidación o amenaza a otros y el 1.3% en el robo de objetos<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> Cassidy, T., "Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context", en *Social Psychology of Education*, 12, 2009, pp. 63-76, <http://dx.doi.org/10.1007/si1218-008-9066-y>; Dulmus, C., Sowers, K., and Theriot, M., "Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victims) at rural schools", *Victims & Offenders*, 2006, pp. 15-31, <http://dx.doi.org/10.1080/15564880500498945>; Kessel Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., and Coulter, R. W. C., "Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students", *American Journal of Public Health*, vol. 102, 2012, pp. 171-177, <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>; Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P., "Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *JAMA. Journal of the American Medical Association*, vol. 285, 2001, 2094-2100 pp., <http://dx.doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>; Perkins, H. W., Craig, D. W., and Perkins, J. M., "Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools", *Group Processes & Intergroup Relations*, vol. 14, 2011, pp. 703-722, <http://dx.doi.org/10.1177/1368430210398004>; Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M., "Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents", *Adolescence*, vol. 41, 2006, pp. 467-484.

<sup>13</sup> Aguilera, M.A., *et al.*, *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE, 2007, pp. 36 y 37.

Como se dijo, típicamente se reporta mayor acoso por parte de los hombres y las mujeres reportan más victimización<sup>14</sup>. Eso también se observó en el estudio mexicano.

Longitudinalmente, este fenómeno se detecta desde preescolar, pero los mayores porcentajes se observan en el último año de primaria o primero de secundaria, declinando hacia el final del bachillerato, detectando una tendencia a disminuir el porcentaje de victimización desde un 22% hasta un 37% a partir del sexto grado aproximadamente hasta el final de lo que en México es educación obligatoria (grado 12)<sup>15</sup>. El diagnóstico de México registró también una disminución en el índice de participación en actos de violencia de 8.8 a 5.6<sup>16</sup> de alumnos de primaria a secundaria<sup>17</sup>.

Hay importantes variaciones entre países. Las distancias en porcentajes en un estudio de la Organización Mundial de la Salud que consideró 43 países, van desde un 2% hasta 32% en victimización y de un 1% hasta un 36% en acoso<sup>18</sup>. No obstante de esas variaciones, hay autores que afirman que en términos globales, el crecimiento del fenómeno está documentado:

*“El incremento de estas conductas en los últimos 25 años, estimado por estudios objetivos y controlados, está entre el 100 y el 50% [...] Se calcula que hoy, solamente en el Reino Unido,*

---

<sup>14</sup> Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., and Sadek, S., “Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation”, *School Psychology Quarterly*, vol. 25, 2010, 65-83 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>; Olweus, D., *Bullying at school*, op. cit.

<sup>15</sup> Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C Barnekow, V., “Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey”, *Health Policy for Children and Adolescents*, núm. 6. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe, 2012; Espelage and Swearer, “Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?”, *School Psychology Review*, vol. 12, núm. 3, 2003, 365-383 pp.; Tracy, Vaillancourt, McDougall, Patria, Duku, Eric et al. “Optimizing Population Screening of Bullying in School-Aged Children”, *Journal of School Violence*, vol. 9, núm. 3, 22 de junio de 2010, 233-250 pp.; DeVoe, J. F., & Bauer, L., *Student victimization in U.S. schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2012—314)*, USA, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2011.

<sup>16</sup> El índice está integrado por las variables de participación en peleas, daño a instalaciones, robo, actos de intimidación a compañeros y tiene una escala de 0 a 100.

<sup>17</sup> Aguilera, M.A. et al., *Disciplina, violencia y consumo...*, op. cit.

<sup>18</sup> Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C Barnekow, V., “Social determinants...” op. cit.

*existe medio millón de adolescentes gravemente problemáticos [...] En España, los adolescentes en centros de reinserción se elevan a 30 000, las agresiones a profesores se han incrementado en 32% en los últimos dos años [...] y la agresión violenta hacia los padres se presenta en una frecuencia 6 veces mayor que en 2006.*<sup>19</sup>

En el estudio del fenómeno, Smith<sup>20</sup> reconoce cuatro etapas: la primera de los años setenta a 1988, desde el primer trabajo de Olweus en 1973, centrado en conductas verbales y físicas, haciendo el primer estudio nacional en 1983 y una primera versión del programa de atención al acoso en 1983-1985, lo que inspiró posteriores trabajos. La segunda etapa de 1989 a mediados de la década de los noventa, se caracterizó por la aparición de libros y artículos en revistas en otros países; se generaron una variedad de definiciones del acoso que incluyeron el acoso indirecto y relacional, crecieron los trabajos de corte internacional, aumentaron los contactos entre investigadores de Norteamérica y Japón (*ijime* es el equivalente al acoso en japonés) para cerrar esa etapa con el estudio de la UNESCO de Monbusho/UNESCO en 1999<sup>21</sup>. La tercera etapa va de mediados de los noventa a 2004, período en el que se desarrolló un programa internacional de investigación, aparecieron muchas más investigaciones, sustantivamente en Europa y se realizaron conferencias internacionales. Un importante paso metodológico fue la introducción de los roles de los participantes en el acoso<sup>22</sup>, se desarrolló un destacado trabajo de acoso y victimización en Estados Unidos, en Australia y Nueva Zelanda. La última etapa, de 2004 a la fecha, se caracterizó por el interés en el acoso mediante mensajes de texto y correo electrónico; a mitad de la década del 2000. Con el incremento de los teléfonos inteligentes y el gran incremento de redes sociales, se han ampliado las herramientas para quienes desean acosar a otros; aunque se siguen desarrollando trabajos sobre el acoso “tradicional”<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> Del Barrio, M.V., “Violencia Juvenil”. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (coords.) *Reflexiones sobre la violencia*. México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010, p. 256.

<sup>20</sup> Smith, Peter, “School bullying”, *Problemas e Practicos*, núm. 71, 2013, pp. 81-98.

<sup>21</sup> *Idem*.

<sup>22</sup> Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A., “Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group”, *Aggressive Behaviour*, núm. 22, 1996, pp. 1-15.

<sup>23</sup> Cfr. Smith, Peter, “School bullying”, *Problemas e Practicos*, *op. cit.*

## Causalidad en investigación educativa y explicaciones del acoso escolar

Determinar la causa de un fenómeno social y educativo tan complejo, como el acoso escolar, es un problema fundamental de la investigación que involucra distintas perspectivas y es una discusión que sigue abierta. La apretada síntesis que se ofrece a continuación sobre las ideas para establecer explicaciones sólidas, pretenden mostrar algunos caminos que se han recorrido para abordar este asunto y, al mismo tiempo, señalar el gran reto que representa para la investigación educativa, desentrañar los factores que provocan el acoso escolar.

A partir del siglo XVII la idea de causa en la ciencia se asoció con “producción” (causa eficiente de Aristóteles); Newton la asoció con el *poder que provoca* el movimiento en un cuerpo en reposo mientras que Galileo la observó como una condición *sin equa non*: si no se da “x”, no se da “y”. David Hume (1739, 1748, 1786, en Tacq, 2010) señaló que el ser humano –y por tanto la ciencia- no es capaz, en absoluto, de establecer la causa de un fenómeno, afirma que el conocimiento de relaciones causales nunca es apriorístico –o deducción pura-; concluyó que cuando observamos dos hechos como causa y consecuencia hacemos una conjunción constante y después de algún tiempo, mediante el mecanismo psicológico de asociación, gradualmente empezamos a desarrollar una creencia causal.

Kant<sup>24</sup> por el contrario, señaló que las capacidades cognitivas apriorísticas en el ser humano, combinadas con la experiencia, permiten generar conocimiento causal objetivo. Pero Mackie<sup>25</sup> señala que es posible que haya fenómenos entre un evento y otro (causa y efecto) que influyan en el efecto, de los que podemos no ser conscientes y eso no tiene que ver con nuestra capacidad apriorística. Por su parte, Popper y Hempel<sup>26</sup>, señalan que las afirmaciones causales se sostienen en la construcción de leyes generales de base y sirven como hipótesis que se convierten en afirmaciones causales probadas empíricamente. Hay otras formulaciones

---

<sup>24</sup> Tacq, J., “Causality in qualitative and quantitative research”, *Springer science+Business Media B.V.*, 5 January 45, 2010.

<sup>25</sup> Mackie, J., *The Cement of the Universe. A Study of Causation*, USA, Oxford University Press, 1974.

<sup>26</sup> Popper, K., *The Logic of Scientific Discovery*, UK, London, Hutchinson, 1959; Hempel, C.G., *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the Philosophy of Science*, UK, London, Collier-MacMillan, 1965.

sobre la causalidad, como la basada en la probabilidad de que ocurra un fenómeno, fuertemente sustentada en métodos estadísticos<sup>27</sup>, por otro lado, acepta que las relaciones causales existen, aunque son una porción muy pequeña de la realidad ya que hay una serie de condiciones muy rígidas que se deben cumplir para atribuir causa (producción, condicionalidad, unicidad, asimetría, invariabilidad, linealidad, adición, continuidad, etc.). Mackie<sup>28</sup> propone la idea del *campo causal*, en donde hay condiciones necesarias pero insuficientes para provocar un fenómeno y su combinación es lo que determina su ocurrencia. Harré y Madden<sup>29</sup> señalan que los eventos particulares poseen poderes, potencialidades y posibilidades y que de eso depende la causalidad. Finalmente, Bashkar<sup>30</sup>, se ubica entre el empirismo clásico de Hume y el idealismo trascendental de Kant autodefiniéndose como un *realista trascendental*. Habla de necesidades naturales (mecanismos naturales y estructuras del mundo, independiente de la actividad humana) y de poderes causales (observados al reconocer el mecanismo de causa, el proceso).

Lo anterior muestra que cualquier afirmación que identifique determinadas condiciones, hechos, circunstancias, etc. como causas del acoso, pueden ser cuestionadas desde distintos puntos de vista. Por ello, hay que tomar con reserva los siguientes intentos de explicación del fenómeno que nos ocupa.

## Causas del acoso en la escuela

En una amplia revisión de la investigación reciente sobre acoso escolar hecha por Hymel y Swearer<sup>31</sup> se reporta que hay asociaciones empíricas verificadas por la investigación. Las variables personales con las que se ha asociado a los acosadores son: crueldad emocional, tendencias psicóticas, conductas machistas, problemas conductuales, personalidad antisocial, susceptibilidad a la presión de pares, ansiedad y depresión; algunos acosadores tienen alta inteligencia social y status. En contraste,

---

<sup>27</sup> Suppes, P., *A Probabilistic Theory of Causality*, Netherlands, Amsterdam North Holland Publishing Company, 1970; Bunge, Mario, *La ciencia. Su método y su filosofía*, México, Nueva Imagen, 2012.

<sup>28</sup> Mackie, J., *The Cement of the ...*, *op. cit.*

<sup>29</sup> Harré, R., Madden, E.H., *Causal Powers. A Theory of Natural Necessity*, UK, Oxford, Basil Blackwell, 1975.

<sup>30</sup> Bhaskar, R., *A Realist Theory of Science*, USA, New York, Harvester Wheatsheaf, 1978.

<sup>31</sup> Hymel, S. & Swearer, S. M., "Four Decades...", *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., "Understanding the psychology...", *op. cit.*

se ha relacionado a las víctimas con una deficiente salud física, dificultades para la adaptación escolar, desamparo, inseguridad, ausentismo, bajo desempeño académico y abandono escolar; además se han asociado con soledad, separación del grupo, ansiedad, depresión, ideación suicida, hiperactividad, delincuencia, agresión, menor aceptación, más rechazo y menos popularidad. Las autoras advierten que no es clara, ni definitiva, la causalidad entre esas relaciones.

Por su parte, la Unicef, en un reporte sobre el problema en América Latina y el Caribe señala que los alumnos que acosan

*“Son, por lo general, chicos y chicas que no han obtenido el reconocimiento de sus méritos y virtudes en la familia y/o en la escuela. Pero también se encuentran en este grupo adolescentes que no han tenido límites adecuados para sus comportamientos, que tienen madres y/o padres demasiado permisivos o que no logran estar al tanto del comportamiento de sus hijos e hijas”.*<sup>32</sup>

Como en las citas previas, son relativamente frecuentes las listas de aspectos asociados con la aparición del acoso. Las siguientes son seis explicaciones formuladas por distintos investigadores sobre las que hay cierta coincidencia, usando algunas veces terminología distinta pero aproximada. Ciertamente no son las únicas disponibles aunque se pueden considerar como destacadas.

## **Causa 1: Hay alumnos que, por sus características, son más propensos que otros a ser acosadores**

Según la postura de las diferencias individuales, que por cierto tiene muchos críticos, la causa principal del acoso se ubica en que los alumnos más poderosos física o psicológicamente, están motivados para oprimir a los menos poderosos. Varios autores verificaron que los acosadores tienden a ser más fuertes que el promedio, agresivos, manipuladores y poco empáticos<sup>33</sup>, se llegó a sugerir que esas diferencias tienen una base

---

<sup>32</sup> Eljach, S., *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*. Panamá, UNICEF, 2011, [https://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)

<sup>33</sup> Maynard, H. and Joseph, S., “Bully/Victim Problems and Their Association with Eysenck’s Personality Dimensions in 8 to 13 Year Olds”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, 1997, 447-456 pp.; O’Moore, A. M. and Hillery, B., “What Do Teachers Need to Know?”,

genética. No obstante, otros autores observan la necesidad de distinguir, en esta explicación, entre acoso y “agresividad”, esta última se apoya en procesos neurobiológicos y no necesariamente deriva en acoso; precisan que cuando la agresividad se ve alterada por factores socioculturales -básicamente con la intención de hacer daño- se convierte en violencia<sup>34</sup> la cual, a su vez, se transforma en acoso escolar cuando es frecuente y hay desequilibrio de poder. No obstante, se advierte que la proclividad a la agresividad puede ser regulada mediante aprendizajes sociales positivos, además de que el conflicto no necesariamente es violencia, ésta es sólo una consecuencia posible<sup>35</sup>.

En el mismo sentido va el argumento de Hymel y Swearer<sup>36</sup> al señalar que el acoso no es el resultado de características individuales sino el resultado de múltiples relaciones con familiares, profesores, vecinos e influencias sociales como los medios masivos de comunicación, la tecnología, etc.

Las autoras han destacado algunas variables familiares que parecen estar presentes en estudiantes involucrados: participación en pandillas de miembros de la familia, limitada supervisión parental, ambiente familiar negativo, conflictos parentales, violencia doméstica, limitada comunicación parental, falta de apoyo emocional de los padres, autoritarismo, disciplina inapropiada y abuso parental<sup>37</sup>.

---

in M. Elliott (ed.) *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*, Harlow, David Fulton, 1991; Slee, P. T. and Rigby, K., “The Relationship of Eysenck’s Personality Factors and Self-Esteem to Bully/Victim Behaviour in Australian School Boys”, *Personality and Individual Differences*, núm. 14, 1993, 371-373 pp.; Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K., *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

<sup>34</sup> Echebarúa, E., “Las raíces psicológicas de la violencia”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010; Sanmartín, 2010.

<sup>35</sup> Ortega, P., “Conflicto en las aulas. Educar para convivir”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.

<sup>36</sup> Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades...”, *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology...”, *op. cit.*

<sup>37</sup> Baldry, AC, “Bullying in school and exposure to domestic violence”, *Child Abuse Negl*, vol. 27, núm. 7, jul. 2003, pp. 713-732; Baldry, A. C. & Farrington, D. P., “Types of bullying among Italian school children”, *Journal of Adolescence*, núm. 22, 1999, pp. 423-426; Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. and Heraux, C., “Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying. An Ecological Perspective”, *Journal Youth Adolescence*, vol. 38, núm. 1, 2009, pp. 101-121; Bowes *et al.*, “School, neighborhood, and family factors are associated with children’s bullying involvement: a nationally representative longitudinal study”, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2009, vol. 48, núm. 5, pp. 545-553; Cook, Clayton, Williams, Kirk *et al.*, “Predictors of Bullying and Victimization

## Causa 2: Los alumnos utilizan su capital social para acosar

Siguiendo a varios autores<sup>38</sup> Evans y Smokowsky señalan que los individuos forman y desarrollan conexiones con otros para alcanzar objetivos, mismas que se convierten en redes, normas sociales y confianza, lo que va construyendo su capital social, el cual consiste en el acceso a determinados beneficios y recursos incrustados en esas relaciones, que son de cuatro tipos: acceso a información de oportunidades y opciones al interno de la red; al relacionarse con individuos conectados con los que tienen poder, pueden tener influencia en ellos; también proporcionan “credenciales sociales”, es decir, acceso a ciertos recursos y protección (respeto, popularidad, ampliación de vínculos, etc.); finalmente, se obtiene un sentido del valor personal y refuerzo de la identidad individual.

Los alumnos victimizados tienen poco capital social, suelen tener pocos amigos que no les agregan ese capital, no facilitan su acceso a información valiosa, a su mejora en credenciales sociales o acceso a influencia de figuras de poder en la escuela. No suelen ser defendidos -aproximadamente entre uno y dos de cada diez testigos intervienen en defensa<sup>39</sup>. Los acosadores construyen capital social y luego usan el acoso

---

in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation”, *School Psychology Quarterly*, vol. 25, núm. 2, 2010, pp. 65-83; Espelage, Bosworth, and Simon, “Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence”, *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, núm. 3, summer 2000, pp. 326-333; Espelage, Swearer *et al.*, “What can be done about school bullying? Linking research to educational practice”, *Educational Researcher*, vol. 39, núm. 1, 2010, pp. 38-47; Ferguson, C. J., San Miguel, C., and Hartley, R. D., “A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression and media violence”, *Journal of Pediatrics*, vol. 155, núm. 6, 2009, pp. 904-908; Pepler, Jiang, Craig, and Connolly, “Developmental trajectories of bullying and associated factors”, *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2008, 325-338 pp.; Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades...”, *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology...”, *op. cit.*

<sup>38</sup> Putman, 1995 y 2000; Coleman, J. S., “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *The American Journal of Sociology*, núm. 94, 1988, pp. 95-120; Lin, N., *Social capital. A theory of social structure and action*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2001; Sjoerd Beugelsdijk and Sjak Smulders, “Bridging and Bonding Social Capital: which type is good for economic growth?”, *ERSA conference papers ersa*, European Regional Science Association, 2003; Bagwell, Catherine L. and Schmid, Michelle E., “The Friendship Quality of Overtly and Relationally Victimized Children”, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 57, núm. 2, 2011; Evans y Smokowsky, 2016.

<sup>39</sup> (Atlas, R. S., and Pepler, D. J., “Observations of bullying in the classroom”, *Journal of Educational Research*, vol. 92, núm. 2, 1998, 86-99 pp.; Evans, C. B. R., and Smokowski, P. R., “Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital”, *Journal of Youth and Adolescence*, 2015; Hawkins, D. L., Pepler, D. J., and Craig, W. M., “Naturalistic observations of peer interventions in bullying”, *Social Development*, vol. 10,

para ampliar su estatus ya que son percibidos como populares y poderosos. Rigby<sup>40</sup> se refiere a esta misma condición como *explicación socio-cultural* del acoso, señalando que se deriva de la existencia de grupos sociales con distintos niveles de poder por razones históricas y culturales (género, grupo étnico, nivel socioeconómico, etc.).

### **Causa 3: El acoso obedece al mecanismo de “ejercicio de poder” o “dominio” a otros**

La jerarquía social, el poder de los grupos<sup>41</sup> o los individuos<sup>42</sup> está basada en un conjunto arbitrario de características – el género, edad, grupo étnico, clase social, etc.- construida básicamente mediante discriminación grupal, opresión e injusticia, la cual está basada en que el grupo dominante, posee una gran cantidad de valor social positivo, recursos materiales o simbólicos –aquí se vincula con la causa señalada anteriormente-. En la dominación individual, la jerarquía se gana con cualidades como carisma, inteligencia, liderazgo e inteligencia. Desde esta visión, el poder y la dominación es el principal factor de motivación para los acosadores: suelen obtener mayor poder -aunque no siempre lo obtienen, ya que deben estar presentes otras características, como atractivo físico, compleción y vestimenta<sup>43</sup> -. Este también se ha llamado acoso relacional y es más evidente cuando está en desarrollo la formación del grupo, una vez establecida su estructura relacional, tiende a reducirse; algunos autores observan que es una causa más evidente en mujeres adolescentes que en otros grupos.<sup>44</sup>

---

núm. 4, 2001, 512–527 pp.: Salmivalli, C., Lappalainen, M., and Lagerspetz, K. M. J., “Stability of change behavior in connection to bullying in schools: A two-year follow-up”, *Aggressive Behavior*, núm. 24, 1998, 205–218 pp.

<sup>40</sup> Rigby, K., “Addressing Bullying in school: Theoretical Perspectives and their implications”, en *School Psychology*, UK, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, vol. 25, núm. 3, 2004, 287–300 pp.

<sup>41</sup> Sidanius, J., and Pratto, F., *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*, USA, New York, Cambridge University Press, 1999.

<sup>42</sup> Long, J. D. & Pellegrini, A. D., “Studying change in dominance and bullying with linear mixed models”, *School Psychology Review*, vol. 32, núm. 3, 2003, 401–417 pp.

<sup>43</sup> Vaillancourt, T., Hymel, S., and McDougall, P., “Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies”, *Journal of Applied School Psychology*, núm. 19, 2003, 157-176 pp.; Evans y Smokowsky, 2016.

<sup>44</sup> Experimentan competencia continua por obtener dominación social, se crea una alianza entre algunas alumnas para volverse en contra de alguien más mediante dispersión de rumores, chismes, exclusión e ignorar a las víctimas (Simmons, 2002).

Dentro de la dinámica de dominación, la humillación es entendida como una acusación abierta y excesiva hecha por un miembro con poder, de lo inadaptado que es un miembro con poca jerarquía; quien se siente acusado injustamente, lo que le provoca indignación, deseo de ejercer represalias y/o derivar en depresión<sup>45</sup>. La humillación implica tal impacto que se le ha llamado la “bomba nuclear de las emociones”<sup>46</sup>, quien ha señalado que existen cuatro formas básicas:

- De conquista: forzar a un compañero con poder a una posición subordinada
- De refuerzo: para mantener la dominación adquirida
- De relegación: ampliar el poder diferencial del acosador, intensificando y haciendo más frecuentes las agresiones
- De exclusión: es la forma más severa de humillación, destierra a la víctima mediante el exilio, aplicándole ignorancia total

Rigby<sup>47</sup> también habla de la dominación como causa del acoso, la inserta en las causas que ven al acoso como un *proceso que se desarrolla*. Explica que la auto-afirmación individual de los niños normalmente se da a expensas de otros, dominando físicamente a otros, sobre todo cuando son pequeños; conecta esta idea con una perspectiva evolutiva, en el sentido de que la dominación sirve a la supervivencia individual en una estructura de relaciones competitivas, al principio de manera física y después de maneras más complejas o socialmente menos reprobables<sup>48</sup>.

## Causa 4: El clima escolar detona las conductas de acoso

La teoría de la organización social, o del clima escolar, se refiere a tradiciones, reglas y expectativas no escritas que permean el clima escolar que, cuando son positivas, proveen de un sentido de seguridad y apoyo en el que los docentes son conscientes de las necesidades de los alumnos e intervienen en las disputas sociales y el acoso; por el contrario,

---

<sup>45</sup> Jackson, M.A., *Distinguishing shame and humiliation*, Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertation and Thesis Database, 1999.

<sup>46</sup> Lindner, E. G., *Making enemies: Humiliation and international conflict*, Westport, CT, Praeger Security International, 2006; Evans y Smokowsky, 2016.

<sup>47</sup> Rigby, K., “Addressing Bullying in...” *op. cit.*

<sup>48</sup> Hawley, P. H., “The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective”, *Developmental Review*, núm. 19, 1999, pp. 97-132.

niveles elevados de acoso se asocian con un clima escolar negativo: el clima escolar explica el 66% de la varianza de las conductas de riesgo de jóvenes, esta evidencia explica por qué algunos programas contra el acoso se concentran en la escuela como un todo, que pretenden modificar la cultura y el clima escolar, como el programa de prevención de la violencia de Olweus<sup>49</sup>, donde la intención es transformar a la escuela en una organización que aprende como condición para integrar estrategias de mejora del clima escolar.

Esta explicación es denominada por Rigby<sup>50</sup> como *presión de pares dentro de la escuela*. Señala que hay un *ethos* escolar<sup>51</sup> que influye en el comportamiento de los alumnos e incluye las conductas y actitudes adoptadas en la comunidad escolar así como la poderosa influencia del pequeño grupo de pares directo, formado por propósitos e intereses comunes que proporciona apoyo a los miembros, el acoso surge cuando miembros externos de otros subgrupos o ex miembros se perciben como amenaza, la victimización se asocian así con la pertenencia a un grupo específico en la escuela. Investigación principalmente norteamericana ha probado que, en promedio, están presentes de dos a cuatro compañeros en casi nueve de cada diez casos de acoso (85% a 88%), pero en dos de cada diez ocasiones (21%) se unen al acoso, 25% de las veces intervienen en apoyo a las víctimas y más de la mitad de las veces observan pasivamente (54%). Dos de cada diez alumnos son percibidos como alentadores de acoso y otro 7% como apoyadores activos o partícipes; sólo el 17% de los estudiantes, mayormente alumnas, son vistos como defensores o que intervienen a favor de las víctimas<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Olweus y otros, *Bullying in U.S. Schools*, 2014.

<sup>50</sup> Rigby, K., "Adressing Bullying in school..." *op. cit.*

<sup>51</sup> Rigby, K., "Attitudes and Beliefs about Bullying Among Australian School Children", *Irish Journal of Psychology*, vol. 18, núm. 2, 1997, pp. 202-220.

<sup>52</sup> O'Connell, Pepler, and Craig, "Peer involvement in bullying. Issues and challenges for intervention", *Journal of Adolescence*, núm. 22, 1999, pp. 437-452; Pepler, Jiang, Craig, and Connolly, "Developmental trajectories...", *op. cit.*; Doll, B., Song, S., and Siemers, E., "Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying", in D. L. Espelage and S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 161-183.

## Causa 5: Los acosadores son insensibles al valor personal de sus compañeros

Se considera como causa el no estar bien integrado a la comunidad educativa o sentirse menos. Estos alumnos no son conscientes de las reacciones emocionales de angustia que generan en otros, no generan un sentimiento de culpa adecuado al dañar a otros y tienden a pensar que los alumnos que acosan no tienen valor, las víctimas que ajustan a esa dinámica, tienden a sentir demasiada culpa al ser agredidos. Se trata de alumnos insensibles emocionalmente<sup>53</sup>. En esta perspectiva, tienen un rol importante las personas significativas en la vida del estudiante –quienes están a su cargo y cuidado, y otros miembros de la comunidad educativa– ya que al exponer frente a ellos las ofensas que han hecho a sus compañeros, pueden generar sentimientos de culpa adecuados, si las personas significativas les ofrecen apoyo y comprensión. Rigby<sup>54</sup>, llama a esto la perspectiva de justicia retributiva.

## Causas del acoso escolar en alumnos de secundarias de Aguascalientes

Aguascalientes cuenta con más de un millón trescientos cuarenta mil habitantes, de los cuales casi novecientos mil viven en la capital. Cuenta con 285 secundarias que atienden a más de 74,000 estudiantes. 82 escuelas están en el municipio capital. Un diagnóstico sobre el acoso escolar realizado en una muestra intencional de 30 secundarias: 16 generales, 11 técnicas y 3 telesecundarias a través de un auto reporte de alumnos y profesores (2,689 alumnos y 395 profesores) exploró algunos datos básicos de la familia, los profesores y las conductas de acoso<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Munoz, L., Quaker, P., and Padgett, G., Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, núm. 42, 2011, 183-196 pp., Viding, Simmonds, Petrides, and Frederickson, "The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50, núm. 4, 2009, pp. 471-481; Hymel, S. & Swearer, S. M., "Four Decades...", *op. cit*; Hymel, S. & Swearer, S.M., "Understanding the psychology...", *op. cit*.

<sup>54</sup> Rigby, K., "Addressing Bullying in school...", *op. cit*.

<sup>55</sup> Muñoz, A. G; Arteaga, L. C; Muñoz, M. M. G y Rojo, *Diagnóstico sobre violencia escolar: Una mirada a 30 escuelas secundarias de Aguascalientes y algunos aspectos del contexto en 12 de ellas*, Reporte de Investigación no publicado. México, UAA-SSP Aguascalientes, 2012.

El estudio mostró que el 35% de los alumnos reconoció haber victimizado a otro compañero. Más hombres aceptan haber agredido a otros compañeros, en comparación con las mujeres: el 28.4% de ellas y 42.1% de ellos. Cuatro de cada cien estudiantes lo han hecho más de 6 veces y tres de cada cien lo han hecho de 4 a 6 veces en el ciclo escolar, sumados, casi llegan al 10%. Esto coincide aproximadamente con la afirmación de Rigby<sup>56</sup> “existen aquellos [alumnos] que se instalan en las conductas de acoso o las incrementan. Ellos representan cerca del diez por ciento de los niños y constituyen el principal problema de las escuelas”. Por el lado de las víctimas, en este estudio la magnitud de estudiantes que ha recibido acoso es poco más de 37%, por lo menos en una ocasión.

La tabla No. 1 Muestra la variedad de conductas con las que los estudiantes dicen agredir a sus compañeros de la secundaria

**Tabla No. 1**  
**“Magnitud de alumnos que señalaron aplicar distintas variantes de agresión”**

	Frecuencia	Porcentaje
Golpes, patadas o empujones	296	11.0
Amenazas	82	3.0
Apodos	761	28.3
Burlas	731	27.2
Exclusión (ley del hielo)	174	6.5
Difundir rumores o mentiras sobre alguien	74	2.8
Chantaje a alguien	48	1.8
Robar o destruir objetos o pertenencias	30	1.1

**Fuente:** Muñoz, Arteaga, Muñoz & Rojo (2012)

Apodar y burlarse de los compañeros, fueron las principales formas de acoso, sumando poco más del 55%. También se encontró que 11% han usado violencia física como golpes, patadas o empujones con sus compañeros.

Por otra parte, la mayoría de los profesores señalan que la participación de los padres de familia en problemas de acoso normalmente empeora las cosas. El 55.6% está de acuerdo con esa afirmación y el 12.9% está totalmente de acuerdo, en total son casi siete de cada diez (68.5%); es evidente la necesidad de mecanismos de comunicación entre padres

<sup>56</sup> Rigby, K, “Strengthening the victim”, en *Bullying interventions in schools. Six Basic Methods*, Camberwell, HACER, 2010, 6 p.

y profesores, así como el diseño de estrategias conjuntas de atención a la problemática. Más de 8 profesores de cada diez están de acuerdo en que las conductas violentas en los alumnos son el reflejo de problemas en casa (52% de acuerdo y 30.4% en total acuerdo) mientras que son pocos los que consideran que es un fenómeno normal que todos los alumnos deben experimentar, que tienen que solucionarlo solos cuando se presenta porque se trata de habilidades sociales necesarias o que no tiene la mayor importancia (4, 9 y 6.5%, cuando se suman las categorías de total acuerdo y acuerdo).

El mayor porcentaje de los reclamos a los alumnos por acosar, vino por parte de los profesores (53.5%), una buena proporción de docentes mandan un mensaje de reprobación hacia estas conductas; además, es posible que el 46.5% de acosadores que no recibieron reclamo de los profesores, fue porque éstos no se dieron cuenta del acoso en cuestión.

Una importante cantidad de alumnos hacen saber con su actitud que no están de acuerdo con el acoso 42.8% de los acosadores lo percibieron. Sin embargo, la mayoría de los agresores no reportó que sus compañeros hayan tenido una reacción activa de reprobación o defensa, lo que es congruente con los datos presentados anteriormente.

## **Causas del acoso según los agresores y las víctimas**

La razón principal para agredir fue “porque me provocaron”, representando el 19.9%. Justifican su reacción ante un clima que perciben agresivo y parecen considerar legítima la violencia como respuesta. En segundo lugar, se encuentra la razón de jugar una broma, con 11.7%. Es probable que, decir que “me provocaron” y “jugar bromas” sea menos reprobable socialmente desde la visión de los agresores, pueden considerar que son razones menos incriminadoras, menos ofensivas que otras. Si es así, son conscientes que estas conductas son socialmente inadecuadas. Se fortalece la hipótesis cuando se confirma que la tendencia más baja de las razones por las que se realiza acoso son: “porque soy más fuerte” y “porque son diferentes a mí”. El acoso suele ser resultado de la falta de competencias personales para preocuparse por las consecuencias que puedan tener las propias acciones para quien las recibe, es un indicador de que es necesario estimular la empatía o la habilidad para determinar las consecuencias en otros de este tipo de conductas.

Otro tipo de razones para victimizar a otros, ofrecidas por los propios alumnos, son: “porque es algo divertido”, porque “así se llevan”, “porque tienen otros gustos”, “por discriminación”, “por coraje”, “porque los agredidos se dan a llevar primero”, porque han dicho rumores del que agrede o lo han delatado, “por venganza”, “por hacer reír a los amigos” y “porque a los agredidos les gusta que los traten así”.

Entre las víctimas, la principal razón fue “por molestarme”, y en segundo lugar “porque soy diferente en algo”. Contrastan con las razones aducidas por los agresores. La razón principal que encuentran las víctimas, sugiere indirectamente una de las condiciones del acoso: el uso de poder del agresor. La segunda razón más importante, es decir, “porque soy diferente en algo”, es claramente preocupante desde el punto de vista de las competencias para la convivencia. Es necesario, promover competencias para la convivencia que permiten la interacción entre sujetos diversos en un marco compartido de reglas y valores que se respetan. Reaccionar violentamente ante la diferencia (con actitudes o hechos) es indicador de la necesidad del desarrollo de competencias emocionales, cognitivas y comunicativas que permitan la construcción de pautas de convivencia libres, si no de conflicto, sí de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

## Conclusiones

Las listas exhaustivas de variables que tienen alguna asociación empírica significativa con el acoso escolar son útiles, pero deben ser complementadas con el ejercicio reflexivo que las vincule integralmente, causalmente y de manera parsimoniosa. Hay una producción diversa sobre el tema que permite realizar estos ejercicios y hacer intentos, con diseños apropiados, para ganar terreno en el establecimiento de explicaciones relativamente consistentes. La discusión sobre la causalidad de los fenómenos obliga a los investigadores a ser muy cautelosos en esos intentos.

Las causas del acoso escolar aquí esbozadas, ofrecen alguna orientación para una representación relativamente más completa de esta problemática. Esas razones no son mutuamente excluyentes, es posible que un alumno acose a otro u otros porque están dadas las condiciones de las cinco explicaciones aquí ofrecidas. Es necesario seguir la reflexión sobre cómo interactúan esas cinco –y otras- explicaciones entre sí, así como seguir formulando explicaciones relevantes.

El nuevo modelo educativo<sup>57</sup> (SEP, 2017) establece ámbitos de formación directamente relacionados con las competencias para la convivencia: a) habilidades socioemocionales y proyecto de vida, b) colaboración y trabajo en equipo, así como c) convivencia y ciudadanía. Estos campos pretenden incidir en la empatía y autorregulación de emociones de los alumnos, aprecio de sus capacidades y de los demás, así como el respeto de sus derechos y de los demás y ejercicio de sus obligaciones, favoreciendo el diálogo, la convivencia pacífica y rechazando la discriminación y la violencia. Se trata de un reto de grandes proporciones.

## Bibliografía

- Aguilera, M.A., et. al., *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE, 2007.
- Atlas, R. S., and Pepler, D. J., "Observations of bullying in the classroom", *Journal of Educational Research*, vol. 92, num. 2, 1998.
- Avilés Martínez, José M., "La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying)", *Revista Lan Osasuna*, núm. 2, 2002.
- Bagwell, Catherine L. and Schmidt, Michelle E., "The Friendship Quality of Overtly and Relationally Victimized Children", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 57, num. 2, 2011.
- Bhaskar, R., *A Realist Theory of Science*, USA, New York, Harvester Wheatsheaf, 1978.
- Bunge, M., *Causality. The Place of the Causal Principle in Modern Science*. Harvard University Press, Cambridge, 1959.
- Bunge, Mario, *La ciencia. Su método y su filosofía*, México, Nueva Imagen, 2012.
- Cassidy, T., "Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context", en *Social Psychology of Education*, 12, 2009.
- Coleman, J. S., "Social Capital in the Creation of Human Capital", *The American Journal of Sociology*, num. 94, 1988.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., and Sadek, S., "Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A

---

<sup>57</sup> Secretaría de Educación Pública, 2017.

meta-analytic investigation”, *School Psychology Quarterly*, vol. 25, 2010.

Cullen, D., *Columbine*, USA, New York, Twelve Hachette Book Group, 2009.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C Barnekow, V., “Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey”, *Health Policy for Children and Adolescents*, num. 6. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe, 2012.

Del Barrio, M.V., “Violencia Juvenil”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.

DeVoe, J. F., & Bauer, L., *Student victimization in U.S. schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2012—314)*, USA, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2011.

Doll, B., Song, S., and Siemers, E., “Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying”, in D. L. Espelage and S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Dulmus, C., Sowers, K., and Theriot, M., “Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victims) at rural schools”, *Victims & Offenders*, 2006.

Echebarúa, E., “Las raíces psicológicas de la violencia”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.

Eljach, S., *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*. Panamá, UNICEF, 2011, [https://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf).

Espelage and Swearer, “Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?”, *School Psychology Review*, vol. 12, num. 3, 2003.

- Espelage, Bosworth, and Simon, "Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence", *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, num. 3, summer 2000.
- Espelage, Swearer, et. al., "What can be done about school bullying? Linking research to educational practice", *Educational Researcher*, vol. 39, num. 1, 2010.
- Evans, C. B. R., and Smokowski, P. R., "Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital", *Journal of Youth and Adolescence*, 2015.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., and Hartley, R. D., "A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression and media violence", *Journal of Pediatrics*, vol. 155, num. 6, 2009.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., and Lumpkin, C. D., *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U. S. Department of Education, 2014.
- Godfrey, R., *Under the bridge: The true story of the murder of Rina Virk*, USA, New York, Simon & Schuster, 2005.
- Harré, R., Madden, E.H., *Causal Powers. A Theory of Natural Necessity*, UK, Oxford, Basil Blackwell, 1975.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., and Craig, W. M., "Naturalistic observations of peer interventions in bullying", *Social Development*, vol. 10, num. 4, 2001.
- Hawley, P. H., "The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective", *Developmental Review*, num. 19, 1999.
- Hempel, C.G., *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the Philosophy of Science*, UK, London, Collier-MacMillan, 1965.
- Hymel, S. and Swearer, S. M., "Four Decades on School Bullying", en *American Psychologist*, *American Psychological Association*, vol. 70, num. 4, 2015.
- Hymel, S. and Swearer, S.M., "Understanding the psychology of bullying, Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model", en

*American Psychologist*. American Psychological Association, vol. 70, num. 4, May-June 2015.

IEA, *Las cifras de la Educación. Fin de ciclo 2016-2017*. México, Instituto de Educación de Aguascalientes, 2017.

Jackson, M.A., *Distinguishing shame and humiliation*, Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertation and Thesis Database, 1999.

Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., and Coulter, R. W. C., "Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students", *American Journal of Public Health*, vol. 102, 2012.

Lin, N., *Social capital. A theory of social structure and action*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Long, J. D. and Pellegrini, A. D., "Studying change in dominance and bullying with linear mixed models", *School Psychology Review*, vol. 32, num. 3, 2003.

Mackie, J., *The Cement of the Universe. A Study of Causation*, USA, Oxford University Press, 1974.

Marr y Fields, *Bullycide. Death at playtime*, Great Britain, Wessex Press, Wantage, Oxfordshire, 2001.

Maynard, H. and Joseph, S., "Bully/Victim Problems and Their Association with Eysenck's Personality Dimensions in 8 to 13 Year Olds", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, 1997.

Muñoz, A. G., "Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.13, num.39, oct.-dic. 2008.

Muñoz, A. G; Arteaga, L. C; Muñoz, M. M. G y Rojo, *Diagnóstico sobre violencia escolar: Una mirada a 30 escuelas secundarias de Aguascalientes y algunos aspectos del contexto en 12 de ellas*, Reporte de Investigación no publicado. México, UAA-SSP Aguascalientes, 2012.

Muñoz, Gustavo, "Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 13, num. 39, México, oct-dic. 2008.

- Muñoz, L., Quaker, P., and Padgett, G., "Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits", *Child Psychiatry and Human Development*, num. 42, 2011.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P., "Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *JAMA. Journal of the American Medical Association*, vol. 285, 2001.
- National Association of School Psychologists, *Bullying prevention and intervention in schools* [Position statement], Bethesda, MD, 2012.
- O'Connell, Pepler, and Craig, "Peer involvement in bullying. Issues and challenges for intervention", *Journal of Adolescence*, num. 22, 1999.
- O'Moore, A. M. and Hillery, B., "What Do Teachers Need to Know?", in M. Elliott (ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*, Harlow, David Fulton, 1991.
- Olweus, D., "Sweden", in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, D., *Peer harassment: A critical analysis and some important questions*, in J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school*, USA, NY, Guilford Press, 1999.
- Olweus, D., *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, UK, London, Hemisphere, 1978.
- Olweus, D., *Bullying at school*, UK, Cambridge, MA. Blackwell, 1993.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., and Snyder, M., "Olweus bullying prevention program: Teacher guide", Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Ortega, P., "Conflicto en las aulas. Educar para convivir", en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.
- Pepler, Jiang, Craig, and Connolly, "Developmental trajectories of bullying and associated factors", *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2008.
- Perkins, H. W., Craig, D. W., and Perkins, J. M., "Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools", *Group Processes & Intergroup Relations*, vol. 14, 2011.

- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., and Markham, C. M., "Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents", *Adolescence*, vol. 41, 2006.
- Popper, K., *The Logic of Scientific Discovery*, UK, London, Hutchinson, 1959.
- Rigby, K., "Strengthening the victim", en *Bullying interventions in schools. Six Basic Methods*, Camberwell, HACER, 2010.
- Rigby, K., "Adressing Bullying in school: Theoretical Perspectives and their implications", en *School Psychology*, UK, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, vol. 25, num. 3, 2004.
- Rigby, K., "Attitudes and Beliefs about Bullying Among Australian School Children", *Irish Journal of Psychology*, vol. 18, num. 2, 1997.
- Salmivalli, C., A. Kärnä, and E. Poskiparta, "Counteracting bullying in Finland: the KiVA Program and its effects on different forms of being bullied", *International Journal of Behavioural Development*, 35, 2011.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A., "Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group", *Aggressive Behaviour*, num. 22, 1996.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., and Lagerspetz, K. M. J., "Stability of change behavior in connection to bullying in schools: A two-year follow-up", *Aggressive Behavior*, num. 24, 1998.
- Sidanius, J., and Pratto, F., *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*, USA, New York, Cambridge University Press, 1999.
- Sjoerd Beugelsdijk and Sjak Smulders, "Bridging and Bonding Social Capital: which type is good for economic growth?", *ERSA conference papers ersa*, European Regional Science Association, 2003.
- Slee, P. T. and Rigby, K., "The Relationship of Eysenck's Personality Factors and Self-Esteem to Bully/Victim Behaviour in Australian School Boys", *Personality and Individual Differences*, num. 14, 1993.
- Smith, P.K. and Ananiadou, K., "The nature of school bullying and the effectiveness of school based interventions", *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, vol. 5, num. 2, April 2003.

- Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K., *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Smith, Peter, "School bullying", *Problemas e Practicos*, núm. 71, 2013.
- Soen, Dan, "School Violence and its Prevention in Israel", *International Education Journal*, vol. 3, num. 3, 2002.
- Suppes, P., *A, Probabilistic Theory of Causality*, Netherlands, Amsterdam North Holland Publishing Company, 1970.
- Tacq, J., "Causality in cualitative and quantitative research", *Springer ciencia+Business Media B.V.*, 5 January 45, 2010.
- Tracy, Vaillancourt, McDougall, Patriia, Duku, Eric *et. al.*, "Optimizing Population Screening of Bullying in School-Aged Children", *Journal of School Violence*, vol. 9, num. 3, 22 de junio de 2010.

## II. Olweus Bullying Prevention Program

Jane Riese  
Jan Urbanski

**Summary:** A. Background and Introduction; B. The Olweus Bullying Prevention Program; C. Research; D. OBPP in Mexico; E. Conclusion; F. Bibliography.

### Background and Introduction

Bullying is recognized as an urgent public health issue and remains prevalent in schools around the world. It is a complex form of peer abuse that has potentially serious social, physical and mental health consequences for children and adolescents<sup>1</sup>. Efforts to best address the issue have been led by the foundational research of Dr. Dan Olweus<sup>2</sup>.

The definition of bullying created by Olweus, pioneer researcher of bullying, has been used for decades and has been widely accepted by researchers, policy makers, and practitioners<sup>3</sup>. According to Olweus, “A person is being bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons, and he or she has difficulty defending himself or herself”<sup>4</sup>. Expressed a bit differently, bullying is when someone repeatedly and on purpose says or does

---

<sup>1</sup> National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, USA, Washington, D.C., The National Academies Press, 2016; American Medical Association, *Report 1 of the Council on Scientific Affairs: Bullying behaviors among children and adolescents*, Retrieved, USA, August 11, 2004, <http://www.ama-assn.org>.

<sup>2</sup> Green, J. G., Furlong, M. J., and Felix, E. D., “Defining and measuring bullying across the life course”, in Bradshaw, C. P. (Ed.), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017, pp. 7-20.

<sup>3</sup> Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E. *et al.*, *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, G.A., National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014.

<sup>4</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. *et al.*, *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.

mean and hurtful things to another person who has a hard time defending himself or herself.

Three key components of bullying are:

- Bullying is aggressive behavior.
- Bullying is usually repeated.
- Bullying involves an imbalance of power or strength.

Bullying may occur in person or indirectly, including through electronic means (cyberbullying). It can be direct in the form of verbal or physical bullying; it can also be indirect behavior such as spreading rumors or excluding someone from a group<sup>5</sup>.

Although bullying may not be as overtly threatening as the use of weapons, it occurs with greater frequency and has a profound impact on a student's emotional health and school performance.<sup>6</sup> Bullying is associated with both short-term and long-term consequences for the student who bullies others, the student who is being bullied, and the bystanders who see or know it is happening. Research shows that children who are bullied experience lower self-esteem and higher rates of health problems, depression, loneliness, anxiety, and suicidal ideation. They can also experience withdrawal, aggression, and feelings of rejection<sup>7</sup>.

Children who bully others are at a higher risk for alcoholism, substance abuse, antisocial personality disorders, and externalizing problems such as violence and delinquency, compared with peers who do not bully<sup>8</sup>. Bystanders who observe bullying behavior without intervention may develop a decreased sense of individual responsibility<sup>9</sup> or experience fear

---

<sup>5</sup> *Idem*.

<sup>6</sup> Dupper, D.R. and Adams, N.M., "Low-level violence: A neglected aspect of school culture", *Urban Education*, vol. 37, núm. 3, May, 2002, pp. 350-364; Vaillancourt, T., Sanderson, C. Arnold, P. McDougall, P., "The neurobiology of peer victimization: Longitudinal links to health, genetic risk, and epigenetic mechanisms", in Bradshaw, C. P. (Ed), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017.

<sup>7</sup> Urbanski, J. and Permuth, S., *The Truth about Bullying: What Educators and Parents Must Know and Do*, USA, Rowman Littlefield Publication, 2009.

<sup>8</sup> Indiana Department of Education, *White paper on bullying prevention and education*, USA, December 31, 2003. Retrieved June 30, 2006 from: <http://www.doe.state.in.us/le-gwatch/docs/Bullyingpaper2004session.doc>.

<sup>9</sup> Olweus, D., *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, UK, Oxford, Blackwell, 1993.

of retaliation if they get involved<sup>10</sup>. They may have a heightened sense of anger, helplessness, and guilt for not taking action. These negative consequences described for involved students can continue into adulthood.

Bullying can also contribute to a negative school climate which is associated with greater aggression and victimization<sup>11</sup>. In environments where bullying is not addressed, students may feel unsafe, making it both physically and emotionally harder for them to learn. In contrast, a climate of safety, respect, and emotional support in schools not only helps to diminish the possibility of targeted violence in schools, but can also impact academic achievement as well<sup>12</sup>.

The *United Nations' Study on Violence against Children* recognized that bullying is a global concern that can interfere with a child's right to an education and negatively impact his or her health and emotional well-being<sup>13</sup>. The Study recommended the use of specific programs which address the whole school climate, including the implementation of anti-bullying policies and the promotion of respect for all members of the school community. Mexico played a key role in furthering the United Nations' (UN) global agenda for child welfare by proposing a resolution to protect children and adolescents from bullying, and in November, 2014, the resolution was adopted by the Third Committee of the UN General Assembly<sup>14</sup>.

An effective way for schools to decrease problems associated with bullying behavior is to implement an evidence-based program that supports the development of a positive climate reducing the likelihood of all types of bullying. As the world's original and best-known bullying prevention initiative, the Olweus Bullying Prevention Program (*OBPP*) is such a program. It is listed on the Blueprints for Healthy Youth Development

---

<sup>10</sup> U.S. Department of Education, *Preventing Bullying: A Manual for Schools and Communities*, USA, Washington, D.C., Department of Education, 1998.

<sup>11</sup> Goldweber, A., Waasdorp, T.E., and Bradshaw, C.P., "Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students", *Journal of School Psychology*, vol. 51, núm. 4, 2013, pp. 469-485.

<sup>12</sup> Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W.S. et al., *Threat assessment in schools: A guide to managing situations and to creating safe school climates*, USA, Washington D.C., U. S. Secret Service and U.S., Department of Education, May, 2002.

<sup>13</sup> United Nations, *United Nations study on violence against children*, 2006. Retrieved December 5, 2017 from: [http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG\\_violencestudy\\_en.pdf](http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_en.pdf).

<sup>14</sup> Ministry of Foreign Affairs, "Office for Human Rights and Democracy 82", *Boletín informativo: The policy of human rights in Mexico*, December 3, 2014. Retrieved January 9, 2018 from: <https://embamex.sre.gob.mx/dinamarca/images/pdf/bullying.pdf>.

Registry of Evidence-based Positive Youth Development Programs.<sup>15</sup>With over thirty-five years of research and successful implementation around the world, *OBPP* is a whole-school program that has been proven to prevent or reduce bullying throughout a school setting.

The *OBPP* has been implemented in more than a dozen countries around the world and in thousands of schools in the United States. Clemson University in South Carolina, U.S., serves as the center of *OBPP* training and consultation for all of North, Central, and South America. Approximately 85 Olweus Trainer Certification Courses have been conducted in the United States since 2001, and there are currently about 1500 active Trainer-Consultants, including several in Mexico and South America.

## The Olweus Bullying Prevention Program

The *OBPP* is a comprehensive, school-wide approach focused on systemic change to create a safe and positive school climate. It is designed to reduce and prevent bullying in elementary, middle, and high schools. The goals of the *OBPP* are to reduce existing bullying problems among students, prevent new bullying problems, and achieve better peer relations. These goals are pursued by restructuring the school environment to reduce opportunities and rewards for bullying, encouraging pro-social behaviors, and building a sense of community<sup>16</sup>.

The Olweus Program incorporates what researchers and practitioners have identified as best practices in bullying prevention and intervention.<sup>17</sup> One such practice is that bullying prevention is most effective when it happens on multiple levels<sup>18</sup>. The *OBPP* does this by implementing bullying prevention strategies in all areas in the school, and by focusing on effective interventions when bullying problems arise. The program involves all staff, students, caregivers, and the community in bullying prevention

---

<sup>15</sup> Olweus Bullying Prevention Program, <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/olweus-bullying-prevention-program>.

<sup>16</sup> Olweus, D. and Limber, S.P., "Five key components in a global strategy against bullying. In Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children", in *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*, USA, New York: United Nations Publications, 2016, pp. 67-73.

<sup>17</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., "What works and doesn't work in bullying prevention and intervention", *The State Education Standard*, 2006, pp. 24-28.

<sup>18</sup> National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, *Preventing Bullying Through...*, *op. cit.*

efforts. All students participate in most aspects of the program, while students who bully others and students who are bullied receive additional individualized interventions.

The OBPP is based on four basic principles, derived from research on reducing aggressive behavior<sup>19</sup>. Adults in school need to:

- Show warmth, positive interest, and involvement.
- Set firm limits for unacceptable behavior.
- Consistently use supportive, predictable consequences when unacceptable behavior occurs.
- Act as authorities and positive role models.

These principles have been translated to a number of strategies that are implemented at the school-wide, classroom, individual, and community levels and include tools to reach out to families for involvement and support. These strategies, described in *What Works-and Doesn't Work-in Bullying Prevention and Intervention*<sup>20</sup>, will now be described in more detail.

**Focus on the whole school environment:** The OBPP is a comprehensive, school-wide program that involves the entire school community. To reduce bullying, it is important to change the environment and social norms of the school with regard to bullying. It must become normative for staff and students to notice and respond when a child is bullied or left out. Since bullying is not the sole responsibility of any single individual at a school, it requires buy-in and efforts of everyone in the school setting—teachers, administrators, counselors, other non-teaching staff (such as bus drivers, nurses, school resource officers, custodians, cafeteria workers, and school librarians), families, and students<sup>21</sup>.

**Assess bullying at school:** The Olweus Bullying Questionnaire (OBQ) is an anonymous research-based survey administered to students that assesses the nature, extent, and location of bullying problems in a school<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>20</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., "What works and doesn't work...", *op. cit.*

<sup>21</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>22</sup> *Idem.*

Adults are not always accurate in estimating the prevalence of bullying at their school and are frequently surprised by the amount of bullying that students experience, the types of bullying that are most common, or the “hot spots” where bullying happens. The OBQ usually takes approximately 30–40 minutes to complete for most students in grades 3 and higher. The student data is provided to the school in a report containing user-friendly graphs depicting results in their own school. This information provides heightened awareness to adults in the school community, aids staff in planning their implementation, and often leads to increased staff engagement in bullying prevention efforts. Surveying students annually is recommended to determine program effectiveness and areas for continued attention<sup>23</sup>.

**Form a group to support bullying prevention activities:** The Olweus Bullying Prevention Coordinating Committee (BPCC) is a representative group from the school that includes an administrator, a teacher from each grade, a member of the non-teaching staff, a school counselor or other school-based mental health professional, a parent or caregiver, and a community representative to serve as the leadership team for program implementation at the school. This bullying prevention leadership team undergoes a comprehensive, highly organized two-day training by a Certified Olweus Trainer-Consultant. The team then meets at least monthly to plan and coordinate bullying prevention activities, train and motivate staff, students, and families, and ensure that efforts continue over time. Additional tasks of the BPCC include administering the questionnaire and evaluating and disseminating the results, as well as representing the program to families, the community, and the media<sup>24</sup>.

**Train all staff in bullying prevention:** As stated above, the leadership team (BPCC) ensures that administrators, faculty, and all other staff are adequately trained to understand the nature of bullying and its effects, how to respond if they observe bullying, and how to work with others at the school to help prevent bullying from occurring. Every adult should receive clear guidance about how to identify bullying and opportunities to role play intervening in bullying situations. Initially, staff participate in six hours of training. Ongoing professional development is provided through monthly staff discussion groups. Regularly scheduled staff discussion groups include all staff, keep bullying prevention and intervention efforts central to school climate improvement, help build staff skills, and support program

---

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Idem.*

engagement. Refresher training is offered annually and newly hired staff are provided training at the start of their employment<sup>25</sup>.

**Establish and enforce school rules and policies related to bullying:**

The OBPP recommends that schools adopt four straightforward rules about bullying:

- We will not bully others.
- We will try to help students who are bullied.
- We will try to include students who are left out.
- If we know that somebody is being bullied, we will tell an adult at school and an adult at home.

Rules are taught to students and are posted throughout the school in classrooms, hallways, and all other places where students gather. The rules are designed to cover the various forms of bullying and provide guidance about how to respond when bullying is experienced, witnessed, or suspected. They establish a consistent set of behavioral expectations, making it clear to students and families that there is a unified approach against bullying in the school. These rules should be incorporated into school behavior and disciplinary policies. Appropriate methods of positive reinforcement and developmentally appropriate corrective consequences are established to ensure that students are aware of adult expectations that they refrain from bullying and help students who are bullied<sup>26</sup>.

**Involve children in regular discussions about bullying:** Allow for student voice in bullying prevention to engage children and youth as active partners in creating and maintaining a safe and humane school climate. Regular class meetings, or student circle discussions, are a core component of the OBPP classroom activities. Teachers (with the support of administrators) should set aside class time each week (or every other week for high schools) to discuss bullying, peer relations, and other social and emotional issues with students. These meetings help teachers keep their fingers on the pulse of students' concerns, foster mutually respectful relationships between adults and children and among peers, and provide tools for students to address bullying and other social problems. Meetings may

---

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Idem.*

last between 20-40 minutes depending on the students' age. They offer the opportunity to build a sense of community and belonging in the classroom and develop student norms about bullying and other important social issues. A student advisory group can also be formed to focus on bullying prevention and provide valuable feedback to adults<sup>27</sup>.

**Increase adult supervision in locations where bullying occurs:** The Olweus Bullying Questionnaire provides information to help schools identify hot spots where bullying occurs, allowing the BPCC to refine the school's supervisory system so bullying is less likely. "Bullying tends to thrive in locations where adults are not present or are not vigilant"<sup>28</sup>. Once bullying hot spots have been identified, the BPCC reviews and coordinates ways to increase adult presence in these locations. All adults are responsible for supervising all children in the school, and careful supervision should occur at all times<sup>29</sup>.

**Intervene consistently and appropriately in bullying situations:** The OBPP encourages staff to intervene when bullying is witnessed, suspected, or reported, and provides training so all staff are well prepared to intervene when necessary. The six-step on-the-spot intervention guides staff in what to do if they witness bullying first-hand. Follow-up discussions provide opportunities for students, staff, and caregivers (as appropriate) to engage in deeper conversations about the bullying incident to develop solutions for student safety and positive growth. Individual plans can be developed to tailor efforts for each involved student to make certain that the situation is being appropriately addressed, ensuring both physical and emotional safety for all<sup>30</sup>.

**Garner family support for bullying prevention:** The comprehensive components of the OBPP include resources that encourage parental and family involvement from the planning stages through implementation. Parents and families need to hear that the school is concerned, aware, and actively working to stop the bullying. They are an integral part of school-wide efforts, classroom activities, and in individual bullying situations involving their child. Meetings and ongoing communication strengthen home-school connection while building support for program implementation. The OBPP

---

<sup>27</sup> *Idem*.

<sup>28</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., "What works and doesn't work...", *op. cit.*, p. 27.

<sup>29</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. *et al.*, *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>30</sup> *Idem*.

provides resources to share with families so they are prepared to support the school's efforts, which is essential for program success<sup>31</sup>.

**Provide ongoing support:** OBPP implementation is a highly supported process created by a multi-layered system of consultation. School-based leadership teams receive ongoing assistance from a Certified Trainer-Consultant. This OBPP representative, in turn, receives mentoring support from the program's United States home-base at Clemson University's Safe and Humane Schools through consultation with an Olweus Technical Assistance Consultant (OTAC). This tiered support structure along with materials developed by the OBPP provide schools with everything needed to implement the program with fidelity.

**Engage the broader community:** Bullying in the community can affect students at school. Therefore, developing community support is a core component of the *OBPP* so students receive consistent anti-bullying messages in all areas of their lives. School leadership teams may develop partnerships with community members or organizations to support prevention efforts. They may involve community members on the BPCC. Schools and students can benefit from community help in spreading anti-bullying messages and best practices throughout their cities and neighborhoods<sup>32</sup>. Because *OBPP* is a framework, its core components and supportive materials can also be used in non-school settings that children and youth attend on a regular basis, such as after-school programs, camps, and sports leagues. A *Community Youth Organization Guide* provides youth-serving organizations with practical strategies to prevent bullying, reduce incidents of bullying, and enrich peer relationships in these out-of-school settings<sup>33</sup>.

**Continue efforts over time:** Successful bullying prevention requires a long-term commitment. The Olweus Program provides a framework for creating systemic change to build a school climate that discourages bullying and addresses it effectively if it occurs. Attitudes and norms in a school setting don't change overnight, but they can and will shift over time. There should be no end date for bullying prevention. It requires continuous attention and should be woven into the entire school environment to become a daily part of school life. The OBPP can be successfully integrated

---

<sup>31</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. *et al.*, *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> Snyder, M., Riese, J., Limber, S. P., Olweus, D. *Et al.*, *Community Youth Organization Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2014.

with other universal prevention efforts to create safe and humane school communities<sup>34</sup>.

## Research

The Olweus Bullying Prevention Program is backed by more than 35 years of research and has proven to reduce bullying, improve classroom social climate, and reduce related antisocial behaviors.

To date, seven large-scale evaluations of the OBPP have been carried out in Norway, involving more than 30,000 students from more than 300 schools<sup>35</sup>. Results of the first evaluation of the OBPP conducted in Bergen, Norway showed marked reductions in students' self-reports of being bullied and bullying others, and significant reductions in teachers' and students' ratings of bullying among students within the classroom<sup>36</sup>. In addition, there were significant improvements in school climate measures<sup>37</sup>.

More recently, results from a large scale study of the OBPP in the United States involving more than 200 Pennsylvania schools and over 70,000 students support the effectiveness of the OBPP. The study found reductions in being bullied, bullying others, and willingness to join in bullying, as well as increases in students' empathy with bullied peers and increases in students' perceptions that their primary teacher had increased his or her efforts to address bullying<sup>38</sup>.

Overall, studies of the OBPP have found consistently positive program effects. Outcomes include:

---

<sup>34</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., "What works and doesn't work...", *op. cit.*

<sup>35</sup> Olweus, D., "A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program", *Psychology, Crime & Law*, núm. 11, 2005, pp. 389-402; Olweus, D. and Limber, S. P., "The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades", in Jimerson, S. R., Swearer, S. M., and Espelage, D L. (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, USA, New York, Routledge, 2010, pp. 377-401; Olweus, D., and Limber, S. P., "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", *American Journal of Orthopsychiatry*, núm. 80, 2010, pp. 124-134.

<sup>36</sup> Olweus, D., "Bully/victim problems in school: Facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education*, núm. 12, 1997, pp. 495-510.

<sup>37</sup> Olweus, D., and Limber, S. P., "Bullying in school: Evaluation and dissemination...", *op. cit.*

<sup>38</sup> Limber, S.P., Olweus, D., Wang, W. *et al.*, *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Large Scale Study of U.S. Students in Grades 3-11*, Manuscript under review, 2018.

- Reductions of 20% to 70% in reports of students being bullied and bullying others.
- Marked reductions of antisocial behavior, such as vandalism, fighting, theft, and truancy among students.
- Clear improvements in classroom social climate, as reflected in reports of improved order and discipline, more positive social relationships, and more positive attitudes toward schoolwork and school among students.

Additionally, meta-analyses by Ttofi & Farrington (2011) are widely recognized as the most comprehensive and rigorous meta-analyses on bullying prevention programs. They found that whole-school programs can be successful in reducing bullying but there are great variations in the effects of different programs. Their analysis concluded that programs “inspired by the work of Dan Olweus worked best”<sup>39</sup>.

## OBPP in Mexico

The National Commission on Human Rights (CNDH) estimates that 40% of all Mexicans in elementary schools (public and private) are victims of bullying<sup>40</sup>. Yet measuring violence in Mexican schools is a fairly recent practice<sup>41</sup> and laws against bullying are limited. Currently only five Mexican states have legislation in place, with wide variance by state and school. The authors noted a common element in these laws is the need for prevention and intervention programming and actions.

The Olweus Bullying Prevention Program provides a framework for schools in states with laws as well as those looking for evidence based guidance to address bullying at schools. In addition to the certified Olweus Trainer-Consultants already doing this work in Mexico, there is ongoing interest in several regions of Mexico to conduct large-scale implementations of the OBPP. With Spanish translation of training and program materials available, Mexico could be the first country in Clemson University’s OBPP

---

<sup>39</sup> Ttofi, M. M. and Farrington, D. P., “Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review”, *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, núm. 1, 2011, pp. 27-56.

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 41-42.

<sup>41</sup> A., Wall-Medrano, A., Esparza-Del Villar, O. *et al.*, “Design and validation of a self-administered test to assess bullying (bull-M) in high school Mexicans: A pilot study”, *BMC Public Health*, vol. 13, núm. 334, 2013.

territory outside of the United States to host an Olweus Trainer Certification Course, building on the good work of existing OBPP Trainer-Consultants. As stated by Emma Tinoco Estrada, National Coordinator of Middle Schools at Tecnológico de Monterrey and Olweus Technical Assistance Consultant<sup>42</sup>:

*“The OBPP has been, in my experience, a fundamental part of our schools to build a culture of respect, support and solidarity among peers and which places special emphasis on the prevention of bullying situations. In addition, training of the staff of the school and training for parents provides knowledge and skills for how to detect and solve bullying situations. It is a very well structured program that by following it with fidelity you get amazing results.”*

## Conclusion

The OBPP is a comprehensive program that can reduce bullying in schools. Successful bullying prevention efforts require continuous attention and should be woven into the school environment to become a daily part of life at school. The OBPP provides the framework for schools to do this. The multi-components of the program, the inclusion of the entire school community in implementation, as well as available training and resources provide schools with the structure to effectively prevent and address bullying. To learn more about the OBPP visit [www.clemson.edu/olweus](http://www.clemson.edu/olweus).

## Bibliography

- American Medical Association, *Report 1 of the Council on Scientific Affairs: Bullying behaviors among children and adolescents*, Retrieved, USA, August 11, 2004, <http://www.ama-assn.org>.
- Baez, J. A. V., “The pandemic of bullying in Mexico: Urgent social policies”, *Journal of Social Work Unam* 4, 2013.
- Dupper, D.R. and Adams, N.M., “Low-level violence: A neglected aspect of school culture”, *Urban Education*, vol. 37, num. 3, May, 2002.

---

<sup>42</sup> Comunicado Personal, 12 de enero de 2018.

- Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W.S. *et al.*, *Threat assessment in schools: A guide to managing situations and to creating safe school climates*, USA, Washington D.C., U. S. Secret Service and U.S., Department of Education, May, 2002.
- Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E. *et al.*, *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, G.A., National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014.
- Goldweber, A., Waasdorp, T.E., and Bradshaw, C.P., “Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students”, *Journal of School Psychology*, vol. 51, num. 4, 2013.
- Green, J. G., Furlong, M. J., and Felix, E. D., “Defining and measuring bullying across the life course”, in Bradshaw, C. P. (Ed.), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017.
- Indiana Department of Education, *White paper on bullying prevention and education*, USA, December 31, 2003. Retrieved June 30, 2006 from: <http://www.doe.state.in.us/legwatch/docs/Bullyingpaper2004session.doc>.
- Limber, S. P. and Snyder, M., “What works and doesn’t work in bullying prevention and intervention”, *The State Education Standard*, 2006.
- Limber, S.P., Olweus, D., Wang, W. *et al.*, *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Large Scale Study of U.S. Students in Grades 3-11*, Manuscript under review, 2018.
- Ministry of Foreign Affairs, “Office for Human Rights and Democracy 82”, *Boletín informativo: The policy of human rights in Mexico*, December 3, 2014. Retrieved January 9, 2018 from: <https://embamex.sre.gob.mx/dinamarca/images/pdf/bullying.pdf>.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, USA, Washington, D.C., The National Academies Press, 2016.
- Olweus Bullying Prevention Program, <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/olweus-bullying-prevention-program>.

- Olweus, D. and Limber, S. P., "The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades", in Jimerson, S. R., Swearer, S. M., and Espelage, D L. (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, USA, New York, Routledge, 2010.
- Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Olweus, D. and Limber, S.P., "Five key components in a global strategy against bullying. In Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children", in *Ending the Torment: Tackling Bullying form the Schoolyard to Cyberspace*, USA, New York: United Nations Publications, 2016.
- Olweus, D., "A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program", *Psychology, Crime & Law*, num. 11, 2005.
- Olweus, D., "Bully/victim problems in school: Facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education*, num. 12, 1997.
- Olweus, D., "School bullying: Development and some important challenges", *Annual Review of Clinical Psychology*, num. 7, 2013.
- Olweus, D., and Limber, S. P., "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", *American Journal of Orthopsychiatry*, num. 80, 2010.
- Olweus, D., *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, UK, Oxford, Blackwell, 1993.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. *et al.*, *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Ramos-Jiminez, A., Wall-Medrano, A., Esparza-Del Villar, O. *et al.*, "Design and validation of a self-administered test to assess bullying (bull-M) in high school Mexicans: A pilot study", *BMC Public Health*, vol. 13, num. 334, 2013.
- Snyder, M., Riese, J., Limber, S. P., Olweus, D. *Et al.*, *Community Youth Organization Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2014.
- Ttofi, M. M. and Farrington, D. P., "Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review", *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, num. 1, 2011.

- U.S. Department of Education, *Preventing Bullying: A Manual for Schools and Communities*, USA, Washington, D.C., Department of Education, 1998.
- United Nations, *United Nations study on violence against children*, 2006. Retrieved December 5, 2017 from: [http://www.unicef.org/violences-tudy/reports/SG\\_violencestudy\\_en.pdf](http://www.unicef.org/violences-tudy/reports/SG_violencestudy_en.pdf).
- Urbanski, J. and Permuth, S., *The Truth about Bullying: What Educators and Parents Must Know and Do*, USA, Rowman Littlefield Publication, 2009.
- Vaillancourt, T., Sanderson, C. Arnold, P. McDougall, P., "The neurobiology of peer victimization: Longitudinal links to health, genetic risk, and epigenetic mechanisms", in Bradshaw, C. P. (Ed), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017.

### III. Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar<sup>1</sup>

Jane Riese  
Jan Urbanski

**Sumario:** A. Antecedentes e Introducción; B. El Programa de Prevención de Bullying de Olweus; C. Investigación; D. El OBPP en México; E. Conclusiones; F. Bibliografía.

#### Antecedentes e Introducción

El *bullying* ha sido reconocido como un problema urgente de salud pública que predomina en las escuelas alrededor del mundo. Es una forma compleja de abuso entre pares que tiene graves consecuencias sociales, físicas y de salud mental en niños y adolescentes<sup>2</sup>. La investigación fundacional del Dr. Dan Olweus<sup>3</sup> ha estado al frente de los esfuerzos para confrontar el problema.

La definición de *bullying* elaborada por Olweus, pionero en la investigación, ha sido usada por décadas y ampliamente aceptada por investigadores, responsables de políticas públicas y médicos<sup>4</sup>. De acuerdo con Olweus “una persona es objeto de *bullying* cuando él o ella se encuentra expuesta repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de una o más personas, y donde él o ella le resulta difícil defen-

---

<sup>1</sup> Traducción al español por: Alma Elena Rueda Rodríguez, José Pablo Hernández Ramírez y Juan Carlos Zambrano Hernández.

<sup>2</sup> National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, USA, Washington, D.C., The National Academies Press, 2016; American Medical Association, *Report 1 of the Council on Scientific Affairs: Bullying behaviors among children and adolescents*, Retrieved, USA, August 11, 2004, <http://www.ama-assn.org>.

<sup>3</sup> Green, J. G., Furlong, M. J., and Felix, E. D., “Defining and measuring bullying across the life course”, in Bradshaw, C. P. (Ed.), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017, pp. 7-20.

<sup>4</sup> Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E. *et al.*, *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, G.A., National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014.

derse a sí misma”<sup>5</sup>. Puesto en otros términos, el *bullying* ocurre cuando alguien repetida e intencionalmente hace o dice cosas hirientes u ofensivas a otra persona que no puede defenderse por su cuenta.

Tres componentes esenciales del *bullying* son:

- El *bullying* es una conducta agresiva.
- El *bullying* es habitualmente repetitivo.
- El *bullying* involucra un desequilibrio de poder o de fuerza.

El *bullying* puede ocurrir en persona o indirectamente, por ejemplo a través de medios electrónicos (*cyberbullying*). Puede ser directo en forma de *bullying* verbal o físico; o puede también darse en forma de conductas indirectas, tales como la propagación de rumores o la exclusión de alguien de un grupo<sup>6</sup>.

Si bien el *bullying* puede no parecer tan abiertamente amenazante como el uso de armas, ocurre con mucha mayor frecuencia y tiene un profundo impacto en la salud emocional y el rendimiento escolar de un estudiante<sup>7</sup>. El *bullying* se encuentra asociado con consecuencias a corto y largo plazo, tanto para el estudiante que lo lleva a cabo, como para el estudiante que lo padece, y los presentes que ven o saben que está ocurriendo. Las investigaciones muestran que los niños que son víctimas de *bullying* sufren de niveles más bajos de autoestima, así como de tasas más altas de problemas de salud, depresión, soledad, ansiedad y pensamientos suicidas. También pueden padecer retraimiento, agresividad y sentimientos de rechazo<sup>8</sup>.

Los niños que hacen *bullying* a otros tienen riesgos más altos de padecer alcoholismo, abuso de sustancias, desordenes de personalidad antisocial y de manifestar problemas como violencia y delincuencia, en

---

<sup>5</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> Dupper, D.R. and Adams, N.M., “Low-level violence: A neglected aspect of school culture”, *Urban Education*, vol. 37, núm. 3, May, 2002, pp. 350-364; Vaillancourt, T., Sanderson, C. Arnold, P. McDougall, P., “The neurobiology of peer victimization: Longitudinal links to health, genetic risk, and epigenetic mechanisms”, in Bradshaw, C. P. (Ed), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017.

<sup>8</sup> Urbanski, J. and Permuth, S., *The Truth about Bullying: What Educators and Parents Must Know and Do*, USA, Rowman Littlefield Publication, 2009.

comparación con sus compañeros que no hacen *bullying*<sup>9</sup>. Es probable que los testigos que observan las conductas de *bullying* sin intervenir puedan desarrollar un sentido menor de responsabilidad individual<sup>10</sup>, o también experimenten miedo o temor de represalias si se involucraran<sup>11</sup>. Es probable que puedan mostrar un mayor enojo, impotencia y culpa por no haber intervenido. Estas consecuencias negativas que se describen en los estudiantes involucrados pueden continuar presentándose en la edad adulta.

El *bullying* también puede contribuir a tener un ambiente escolar negativo asociado a un grado mayor de agresividad y de victimización<sup>12</sup>. En ambientes donde el *bullying* no es atendido, los estudiantes pueden sentirse vulnerables, lo cual vuelve más difícil física y emocionalmente el aprendizaje. En cambio, un ambiente de seguridad, respeto y apoyo emocional en las escuelas no solo ayuda a disminuir la posibilidad de violencia en las escuelas, sino también tener un impacto en los resultados académicos<sup>13</sup>.

El Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia Infantil (*UN Study on Violence against Children*) reconoce al *bullying* como un problema global que puede interferir con el derecho de los niños a la educación y que tiene un impacto negativo en su salud y en su bienestar emocional<sup>14</sup>. El Estudio recomendaba el uso de programas específicos dirigidos a todo el ámbito escolar, incluyendo la implementación de políticas anti-*bullying* y la promoción del respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar. México desempeñó un papel clave para expandir la agenda global de las Naciones Unidas en materia de bienestar infantil al proponer una resolución para proteger a los niños y adolescentes frente al *Bullying*, que

---

<sup>9</sup> Indiana Department of Education, *White paper on bullying prevention and education*, USA, December 31, 2003. Retrieved June 30, 2006 from: <http://www.doe.state.in.us/le-gwatch/docs/Bullyingpaper2004session.doc>.

<sup>10</sup> Olweus, D., *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, UK, Oxford, Blackwell, 1993.

<sup>11</sup> U.S. Department of Education, *Preventing Bullying: A Manual for Schools and Communities*, USA, Washington, D.C., Department of Education, 1998.

<sup>12</sup> Goldweber, A., Waasdorp, T.E., and Bradshaw, C.P., "Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students", *Journal of School Psychology*, vol. 51, núm. 4, 2013, pp. 469-485.

<sup>13</sup> Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W.S. et al., *Threat assessment in schools: A guide to managing situations and to creating safe school climates*, USA, Washington D.C., U. S. Secret Service and U.S., Department of Education, May, 2002.

<sup>14</sup> United Nations, *United Nations study on violence against children*, 2006. Retrieved December 5, 2017 from: [http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG\\_violencestudy\\_en.pdf](http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_en.pdf).

fue aceptada en noviembre de 2014 por el Tercer Comité de la Asamblea General de las Naciones Unidas<sup>15</sup>.

Una manera efectiva en la que las escuelas pueden disminuir los problemas relacionados con las conductas de *bullying* es implementando programas basados en evidencia que refuercen la creación de ambientes positivos y que reduzcan las posibilidades de cualquier tipo de *Bullying*. Uno de estos programas es el programa de Prevención de *Bullying* de Olweus (OBPP), siendo la primera iniciativa de prevención, y el programa más famoso del mundo. Se encuentra registrado en la lista de modelos de los Registros Planes basados en Evidencia para un Desarrollo Sano de la Juventud (*Blueprints for Healthy Youth Development Registry of Evidence-based Positive Youth Development Programs*)<sup>16</sup>. Con más de treinta y cinco años de investigación e implementación exitosa alrededor del mundo el OBPP es un programa escolar integral y probado que previene y reduce el *bullying* en los ambientes escolares.

El OBPP ha sido implementado en más de una docena de países alrededor del mundo y en miles de escuelas en Estados Unidos. La Universidad de Clemson en Carolina del Sur funciona como centro de capacitación y como centro de consulta de OBPP para América del Norte, Centroamérica y Sudamérica. Se han impartido aproximadamente 85 cursos de certificación en los Estados Unidos desde el año 2001, y actualmente existen alrededor de 1500 Consultores activos, en México y Sudamérica.

## El Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus

El OBPP es un enfoque escolar integral basado en el principio del cambio sistémico cuyo objetivo es crear un ambiente escolar seguro y positivo. Está diseñado para reducir y prevenir el *bullying* en los niveles escolares básico, intermedio y superior. Sus metas son reducir los problemas existentes de *bullying* entre estudiantes, prevenir nuevos problemas y lograr mejores relaciones entre compañeros en las escuelas. Estas metas son logradas a través de la reestructuración del ambiente escolar para re-

---

<sup>15</sup> Ministry of Foreign Affairs, "Office for Human Rights and Democracy 82", *Boletín informativo: The policy of human rights in Mexico*, December 3, 2014. Retrieved January 9, 2018 from: <https://embamex.sre.gob.mx/dinamarca/images/pdf/bulling.pdf>.

<sup>16</sup> Olweus Bullying Prevention Program, <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/olweus-bullying-prevention-program>.

ducir las oportunidades y recompensas de hacer *Bullying*, alentando conductas pro-sociales y construyendo un sentido de comunidad<sup>17</sup>.

El programa Olweus incorpora lo que investigadores y médicos han identificado como las mejores prácticas en materia de prevención e intervención en los casos donde se presente el *bullying*<sup>18</sup>. Una de estas prácticas es que la prevención es más efectiva cuando ocurre en varios niveles<sup>19</sup>. El OBPP logra esto al implementar las estrategias de prevención de *bullying* en todas las áreas escolares, al tiempo que se enfoca en hacer intervenciones efectivas cuando surgen problemas de *bullying*. El programa contempla a todo el personal, estudiantes, cuidadores, y en general a toda la comunidad dentro de sus esfuerzos de prevención. Todos los estudiantes participan en la mayor parte del programa, al tiempo que los estudiantes que hacen *bullying* y aquellos que lo padecen reciben atención adicional personalizada.

El OBPP se basa en cuatro principios básicos derivados de las investigaciones sobre reducción de conductas agresivas<sup>20</sup>. Los adultos en la escuela deben:

- Manifestar amabilidad, interés positivo y compromiso.
- Establecer límites firmes para las conductas inaceptables.
- Definir consistentemente consecuencias de apoyo predecibles cuando ocurran conductas inaceptables.
- Actuar como autoridades y como roles modelo positivos.

Estos principios se han traducido en un conjunto de estrategias que se implementan en todos los niveles de la escuela, en la comunidad, el salón e individualmente, y que contemplan herramientas para que se involucre a las familias y brindarles participación y apoyo. Estas estrategias, enunciadas en el “Qué funciona y Qué No Funciona en la Prevención e Intervención por *Bullying*” (*What Works-and Doesn't Work-in Bullying*

---

<sup>17</sup> Olweus, D. and Limber, S.P., “Five key components in a global strategy against bullying. In Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children”, in *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*, USA, New York: United Nations Publications, 2016, pp. 67-73.

<sup>18</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., “What works and doesn't work in bullying prevention and intervention”, *The State Education Standard*, 2006, pp. 24-28.

<sup>19</sup> National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, *Preventing Bullying Through...*, *op. cit.*

<sup>20</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

*Prevention and Intervention*)<sup>21</sup>, serán descritas con mayor detalle a continuación.

**1.- Enfoque integral en el ambiente escolar:** El programa OBPP es un programa escolar integral que contempla a toda la comunidad de las escuelas. Para reducir el *bullying* es importante cambiar el ambiente y las normas sociales de la escuela en relación con el *bullying*. Debe volverse obligatorio tanto para el personal como para los estudiantes, observar y responder adecuadamente cuando un niño es víctima de *bullying* o excluido. Puesto que el *bullying* no es responsabilidad de un individuo en particular, requiere de la convicción y los esfuerzos de todos en la escuela —profesores, administrativos, consejeros, personal no académico (como conductores, enfermeras, oficiales escolares, vigilante, trabajadores de la cafetería y bibliotecarios), así como familiares y estudiantes<sup>22</sup>.

**2.- Evaluar el *bullying* en la escuela:** El cuestionario sobre *Bullying* de Olweus (OBQ) es una encuesta anónima, basada en investigaciones, que se realiza a los estudiantes para evaluar la naturaleza, alcance y localización de los problemas de *bullying* en una escuela<sup>23</sup>. Los adultos no pueden estimar de manera precisa la presencia de *bullying* en sus escuelas y a menudo se muestran sorprendidos por la cantidad de *bullying* que los estudiantes padecen, por los tipos de *bullying* que son más usuales, o por los “*puntos rojos*” donde ocurre el *bullying*. El OBW toma aproximadamente entre 30 y 40 minutos en ser contestado por los estudiantes de tercer grado y en adelante. La información sobre los estudiantes es proporcionada a la escuela en un reporte que contiene gráficas accesibles que expresan los resultados en cada escuela. Esta información proporciona conocimiento y una mayor conciencia en los adultos de la comunidad escolar, ayuda al personal para planear la implementación al respecto y con frecuencia conduce a un mayor compromiso y participación por parte del personal en los esfuerzos de prevención de *bullying*. Realizar encuestas anuales a los estudiantes es altamente recomendada para determinar la efectividad del programa y la detección de áreas de atención continua<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., “What works and doesn’t work...”, *op. cit.*

<sup>22</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>23</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>24</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

**3.- Formar un grupo para reforzar las actividades de prevención de *bullying*:** El Comité Coordinador de Prevención de *Bullying* de Olweus (BPCC) es un grupo de representantes de la escuela que incluye un administrador, un profesor de cada nivel, un miembro del personal no-docente, un consejero escolar o algún profesional de la salud que trabaje en la escuela, un padre de familia o cuidador, y un representante de la comunidad para que funjan como un equipo de líderes para la implementación del programa en la escuela. Este equipo de prevención lleva a cabo una capacitación integral, altamente organizada, durante dos días e impartida por un Consultor-Formador Certificado de Olweus. El equipo se reúne al menos una vez al mes para planear y coordinar actividades de prevención de *bullying*, capacitar y motivar al personal, estudiantes y familiares, así como asegurarse de que estos esfuerzos tengan continuidad en el futuro. Las tareas adicionales del BPCC incluyen aplicar el cuestionario, evaluar y hacer públicos los resultados, además de representar el programa ante los familiares, la comunidad y los medios<sup>25</sup>.

**4.- Capacitar al personal para la prevención del *bullying*:** Como anteriormente se dijo, el equipo líder (BPCC) es responsable de que el personal administrativo, los docentes y todos los demás trabajadores se encuentren adecuadamente capacitados para comprender la naturaleza del *bullying* y sus consecuencias, para que sepan cómo responder ante una conducta de *bullying*, y cómo trabajar con los demás en la escuela para ayudar a prevenirlo. Todos los adultos deben recibir orientación clara sobre cómo identificar el *bullying* y sobre los posibles papeles a desempeñar al intervenir en situaciones de *bullying*. Al comienzo, el personal lleva a cabo seis horas de capacitación. El desarrollo continuo se realiza a través de grupos de discusión mensuales del personal. Las reuniones del mismo, programadas regularmente y a las que todos deben acudir, mantienen la relevancia de los esfuerzos de prevención del *bullying* y para contrarrestarlo en el centro del mejoramiento del clima escolar, ayudan a desarrollar las habilidades del personal, y mantienen el compromiso con el programa. La actualización de la capacitación se ofrece anualmente y a las contrataciones nuevas es capacitado al comienzo de sus actividades laborales<sup>26</sup>.

**5.- Establecer y seguir reglas y políticas relativas a *bullying*:** El OBPP recomienda que las escuelas adopten cuatro reglas directamente relacionadas con el *bullying*:

- No haremos *bullying* a los demás.

---

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Idem.*

- Haremos un esfuerzo para ayudar a los estudiantes víctimas de *bullying*.
- Si sabemos que alguien sufre de *bullying*, se lo haremos saber a un adulto en la escuela y a un adulto en casa.

Las reglas son enseñadas a los estudiantes y publicadas en toda la escuela, en salones, pasillos, y otros lugares de reunión de los estudiantes. Las reglas están diseñadas para abarcar las diversas formas de *bullying* y proveer orientación sobre cómo responder cuando se sufre, presencia o sospecha el *bullying*. Así se establece un conjunto consistente de expectativas de conducta que deja claro a estudiantes y familiares que existe un enfoque unificado en contra del *bullying* en la escuela. Estas reglas deben incorporarse en las políticas escolares y en las medidas disciplinarias de la escuela. Los métodos adecuados de reforzamiento positivo y de consecuencias correctivas se establecen para asegurarse de que los estudiantes estén conscientes de las expectativas de los adultos para que se abstengan de hacer *bullying* y para ayudar a los estudiantes que lo sufren<sup>27</sup>.

**6.- Involucrar a los niños en diálogos regulares sobre *bullying*:** Permitir que los estudiantes tengan voz en la prevención del *bullying* con el fin de involucrar a los niños y jóvenes como socios activos en la creación y mantenimiento de un ambiente escolar seguro y humano. Tener reuniones de clase regulares o círculos de discusión de estudiantes es un componente central de las actividades del OBPP. Los profesores (con el apoyo del personal administrativo) deben dedicar tiempo semanalmente, (o al menos frecuentemente en el caso de escuelas de educación media superior) para hablar sobre *bullying*, sobre las relaciones entre compañeros, así como sobre otros temas sociales y emocionales de los estudiantes. Estas reuniones ayudan a que los maestros puedan estar al corriente de las preocupaciones de los estudiantes, al tiempo que fomenta relaciones mutuamente respetuosas entre adultos y niños, así como entre compañeros, además de proporcionar herramientas para que los estudiantes confronten el *bullying* y otros problemas sociales. Las reuniones pueden durar entre 20 y 40 minutos, dependiendo de la edad de los estudiantes. Ofrecen una oportunidad para construir un sentido de comunidad y pertenencia en el salón y para desarrollar normas estudiantiles sobre *bullying* y otros asuntos sociales importantes. Adicionalmente puede formarse un

---

<sup>27</sup> *Idem.*

grupo de consejeros estudiantiles enfocado en prevención de *bullying* y en brindar información importante a los adultos<sup>28</sup>.

**7. Aumentar la supervisión adulta en lugares donde ocurre *bullying*:** El cuestionario sobre *Bullying* de Olweus (OBQ) proporciona información útil para identificar los puntos de la escuela donde el *bullying* ocurre más frecuentemente -“ focos rojos”-, lo cual permite al BPCC afinar el sistema de supervisión de la escuela para que el *bullying* sea menos factible. “El *bullying* suele ocurrir con mayor facilidad en lugares donde los adultos no están presentes o no están atentos a él”<sup>29</sup>. Una vez identificados los “*focos rojos*”, el BPCC estudia y coordina las maneras de aumentar la presencia de adultos en estos lugares. Todos los adultos son responsables de la supervisión de los niños en la escuela, que debe ser cuidadosa y existir en todo momento<sup>30</sup>.

**8. Intervenir de manera consistente y adecuada en situaciones de *bullying*:** El OBPP alienta al personal a intervenir cuando es testigo, sospecha o se le reporta *bullying*, y proporciona capacitación para que todo el personal se encuentre adecuadamente preparado para intervenir cuando sea necesario. Las guías de seis pasos de intervención en el momento -“*six-step on-the-spot intervention guides*”- orientan al personal sobre cómo actuar en caso de presenciar una situación de *bullying*. Los diálogos subsecuentes brindan oportunidades para que los estudiantes, el personal y los cuidadores (si se considera necesario), puedan tener conversaciones más extensas y profundas sobre el incidente de *bullying* con el fin de desarrollar soluciones encaminadas a la seguridad estudiantil y el crecimiento positivo. Los planes individuales pueden adecuar los esfuerzos para cada estudiante involucrado con el propósito de dejar claro que la situación es atendida adecuadamente, asegurando la seguridad física y emocional de todos<sup>31</sup>.

**9. Obtener apoyo de los familiares para la prevención de *bullying*:** Los componentes integrales del OBPP incluyen recursos que fomentan el involucramiento de los padres y otros familiares desde las fases de planeación y a lo largo de la implementación. Los padres y familiares necesitan saber que la escuela está interesada, consciente y trabajando activamente para detener el *bullying*. Forman parte de un esfuerzo integral

---

<sup>28</sup> *Idem*.

<sup>29</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., “What works and doesn’t work...”, *op. cit.*, p. 27.

<sup>30</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, *op. cit.*; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, *op. cit.*

<sup>31</sup> *Idem*.

que abarca a toda la escuela, a las actividades en los salones y las situaciones de *bullying* individuales que involucren a su hijo. Las reuniones y la comunicación continua fortalecen la conexión entre la casa y la escuela, al tiempo que crean una base de apoyo para la implementación del programa. El OBPP proporciona los recursos para compartirlos con los familiares y que estén preparados para apoyar los esfuerzos de la escuela, una condición esencial para el éxito del programa<sup>32</sup>.

**10. Proporcionar apoyo continuo:** La implementación del OBPP es un proceso que requiere de un apoyo significativo, llevado a cabo por un sistema de asesoría de diversos niveles. Los equipos líderes en las escuelas reciben asistencia continua de parte de un Consultor-Formador Certificado de Olweus. Este representante de OBPP recibe a su vez asesoría del programa base en Estados Unidos, con sede en las Escuelas Seguras y Humanas de la Universidad de Clemson, a través de la asesoría de un Consultor Olweus de Apoyo Técnico de (OTAC). Esta estructura de vinculación junto con los materiales desarrollados por OBPP proporciona a las escuelas todo lo necesario para implementar el programa de manera íntegra.

**11. Involucrar a la comunidad:** El *bullying* en la comunidad puede afectar a los estudiantes en la escuela. Por ello desarrollar el apoyo de la comunidad es un componente central del OBPP para que los estudiantes reciban mensajes constantes en contra del *bullying*, en todas las áreas de sus vidas. Los equipos de líderes escolar pueden asociarse con miembros de la comunidad u otras organizaciones para apoyar los esfuerzos de prevención. Pueden incluso involucrar a miembros de la comunidad en el BPCC. Las escuelas y los estudiantes pueden beneficiarse del apoyo de la comunidad para difundir mensajes en contra del *bullying*, así como las mejores prácticas en sus ciudades y colonias<sup>33</sup>. Puesto que el OBPP es un marco de trabajo, sus componentes centrales y materiales de apoyo pueden también utilizarse en situaciones no escolares que involucran niños y jóvenes regularmente, como programas extraescolares, campamentos y en actividades deportivas. La Guía para la Organización de la Comunidad Juvenil (*Community Youth Organization Guide*) proporciona a las organizaciones que atienden a jóvenes las estrategias prácticas para prevenir el

---

<sup>32</sup> Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention...*, op. cit.; Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide...*, op. cit.

<sup>33</sup> *Idem*.

*bullying*, reducir su incidencia y enriquecer las relaciones entre pares en todas las situaciones extraescolares<sup>34</sup>.

**12. Continuar los esfuerzos a largo plazo:** La prevención exitosa del *bullying* requiere un compromiso a largo plazo. El Programa Olweus proporciona un marco de trabajo para crear un cambio sistémico y crear un ambiente escolar que desalienta el *bullying* y lo aborda efectivamente si llega a ocurrir. Las actitudes y normas en una situación escolar no cambian de un día al otro, pero pueden - y lo harán- cambiar con el tiempo. No debería existir una fecha para terminar con la prevención de *bullying*. Requiere de atención continua y debería estar incorporada en el ambiente escolar como parte de la vida diaria en la escuela. El OBPP puede integrarse exitosamente con otros esfuerzos de prevención universales para crear comunidades escolares seguras y humanas<sup>35</sup>.

## Investigación

El Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus está respaldado por más de 35 años de investigación y ha demostrado reducir el *bullying*, mejorar el ambiente social en las aulas y reducir las conductas antisociales relacionadas.

A la fecha se han llevado a cabo siete evaluaciones a gran escala del OBPP en Noruega, que involucraron a más de 30,000 estudiantes de más de 300 escuelas<sup>36</sup>. Los resultados de la primera evaluación, realizada en Bergen, Noruega mostraron que hubo una considerable reducción en los reportes individuales de sufrir *bullying* o hacer *bullying* a otros, así como una reducción importante en los ratings de los maestros y estudiantes acerca del *bullying* entre estudiantes dentro de los salones de clases

---

<sup>34</sup> Snyder, M., Riese, J., Limber, S. P., Olweus, D. *Et al.*, *Community Youth Organization Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2014.

<sup>35</sup> Limber, S. P. and Snyder, M., "What works and doesn't work...", *op. cit.*

<sup>36</sup> Olweus, D., "A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program", *Psychology, Crime & Law*, núm. 11, 2005, pp. 389-402; Olweus, D. and Limber, S. P., "The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades", in Jimerson, S. R., Swearer, S. M., and Espelage, D L. (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, USA, New York, Routledge, 2010, pp. 377-401; Olweus, D., and Limber, S. P., "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", *American Journal of Orthopsychiatry*, núm. 80, 2010, pp. 124-134.

<sup>37</sup> Además, hubo mejoras importantes en cuanto a las medidas sobre ambiente escolar<sup>38</sup>.

Recientemente, los resultados de un estudio a gran escala sobre OBPP en Estados Unidos, que contemplaron a más de 200 escuelas en Pennsylvania y a más de 70, 00 estudiantes, avalan la efectividad del OBPP. El estudio mostró una reducción en el número de casos de alumnos que sufren de *bullying*, alumnos que hacen *bullying* a otros, así como en la disposición para participar en dichas conductas, además de un aumento en la empatía de los estudiantes con sus compañeros víctimas de *bullying* y en la percepción de los estudiantes de que su maestro principal había aumentado también sus esfuerzos para atender el *bullying*<sup>39</sup>.

En general los estudios sobre OBPP han consistentemente revelado efectos positivos del programa. Entre los resultados se encuentran:

- Reducciones entre el 20% y 70% en reporte de estudiantes de ser víctimas de *bullying* o hacer *bullying* a otros.
- Notable reducción de las conductas antisociales como vandalismo, peleas, robo e inasistencia.
- Claras mejoras al ambiente social escolar, como se muestra en los reportes de mejoras en el orden y la disciplina, el mayor número de relaciones sociales, y actitudes más positivas hacia el trabajo escolar y hacia la escuela en general entre los estudiantes.

Además, los meta-análisis hechos por Ttofi & Farrington<sup>40</sup>, reconocidos como los más comprensivos y rigurosos análisis de este tipo de programas de prevención de *bullying*, encontraron que los programas escolares integrales pueden tener éxito en la reducción del problema del *bullying*, si bien existen grandes divergencias en los efectos de los diferentes programas. Su análisis llegó a la conclusión de que los programas “inspirados en el trabajo de Dan Olweus eran los que mejor funcionaban”<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> Olweus, D., “Bully/victim problems in school: Facts and intervention”, *European Journal of Psychology of Education*, núm. 12, 1997, pp. 495–510.

<sup>38</sup> Olweus, D., and Limber, S. P., “Bullying in school: Evaluation and dissemination...”, *op. cit.*

<sup>39</sup> Limber, S.P., Olweus, D., Wang, W. *et al.*, *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Large Scale Study of U.S. Students in Grades 3-11*, Manuscript under review, 2018.

<sup>40</sup> Ttofi, M. M. and Farrington, D. P., “Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review”, *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, núm. 1, 2011, pp. 27-56.

<sup>41</sup> *Ibidem*, pp. 41-42.

## El OBPP en México

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) estima que el 40% de los mexicanos en escuelas primarias -públicas y privadas- son víctimas de *bullying*<sup>42</sup>. Sin embargo la medición de la violencia en las escuelas mexicanas es una práctica más bien reciente (Baez, 2013) y las leyes contra el *bullying* son limitadas. A la fecha solo cinco estados mexicanos tienen leyes al respecto, aunque con gran divergencia de acuerdo al estado y a la escuela. Los autores observaron que un elemento común de estas leyes es la falta de programas y acciones de prevención e intervención.

El Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus proporciona un marco de trabajo para las escuelas en los estados que tienen dichas leyes, así como para aquellos que requieran de orientación basada en evidencias para combatir el *bullying* en las escuelas. Además de los Consultores-Formadores de Olweus presentes ya en México, existe interés en diversas regiones para llevar a cabo implementaciones a gran escala del OBPP. Con la traducción al español disponible de los materiales de capacitación y del programa México podría ser el primer país sede del OBPP de la Universidad de Clemson fuera de Estados Unidos que lleve a cabo un Curso de Certificación de Entrenadores Olweus, apoyado en el excelente trabajo de los Consultores y Formadores OBPP que ya existen. Como ha dicho Emma Tinoco Estrada, Coordinadora Nacional de Secundarias del Tecnológico de Monterrey y Consultora de Apoyo Técnico Olweus<sup>43</sup>:

*“El OBPP ha sido, en mi experiencia, una parte fundamental en nuestras escuelas para construir una cultura de respeto, apoyo y solidaridad entre compañeros, y que pone un énfasis especial en la prevención de las situaciones de bullying. Además, la capacitación del personal de la escuela y de los padres de familia proporciona conocimiento y habilidades para reconocer y enfrentar las situaciones de bullying. Es un programa muy bien diseñado que si se sigue con fidelidad conduce a grandes resultados.”*

---

<sup>42</sup> A., Wall-Medrano, A., Esparza-Del Villar, O. et al., “Design and validation of a self-administered test to assess bullying (bull-M) in high school Mexicans: A pilot study”, *BMC Public Health*, vol. 13, núm. 334, 2013.

<sup>43</sup> Comunicado Personal, 12 de enero de 2018.

## Conclusiones

El OBPP es un programa integral que puede reducir el *bullying* en las escuelas. Los esfuerzos para la prevención exitosa del *bullying* requieren de atención constante y deben estar incorporados en el ambiente escolar hasta convertirse en una parte cotidiana de la vida escolar. El OBPP proporciona el marco de trabajo para que las escuelas lleven a cabo esta tarea. Los componentes múltiples del programa, el involucramiento de la comunidad escolar completa en su implementación, así como los recursos y capacitación disponible proporcionan a las escuelas la estructura para prevenir y combatir efectivamente el *bullying*. Para saber más sobre el OBPP consulte: [www.clemson.edu/olweus](http://www.clemson.edu/olweus).

## Referencias

- American Medical Association, *Report 1 of the Council on Scientific Affairs: Bullying behaviors among children and adolescents*, Retrieved, USA, August 11, 2004, <http://www.ama-assn.org>.
- Baez, J. A. V., "The pandemic of bullying in Mexico: Urgent social policies", *Journal of Social Work Unam* 4, 2013.
- Dupper, D.R. and Adams, N.M., "Low-level violence: A neglected aspect of school culture", *Urban Education*, vol. 37, num. 3, May, 2002.
- Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W.S. et al., *Threat assessment in schools: A guide to managing situations and to creating safe school climates*, USA, Washington D.C., U. S. Secret Service and U.S., Department of Education, May, 2002.
- Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E. et al., *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, G.A., National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014.
- Goldweber, A., Waasdorp, T.E., and Bradshaw, C.P., "Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students", *Journal of School Psychology*, vol. 51, num. 4, 2013.

- Green, J. G., Furlong, M. J., and Felix, E. D., “Defining and measuring bullying across the life course”, in Bradshaw, C. P. (Ed.), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017.
- Indiana Department of Education, *White paper on bullying prevention and education*, USA, December 31, 2003. Retrieved June 30, 2006 from: <http://www.doe.state.in.us/legwatch/docs/Bullyingpaper2004session.doc>.
- Limber, S. P. and Snyder, M., “What works and doesn’t work in bullying prevention and intervention”, *The State Education Standard*, 2006.
- Limber, S.P., Olweus, D., Wang, W. et al., *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Large Scale Study of U.S. Students in Grades 3-11*, Manuscript under review, 2018.
- Ministry of Foreign Affairs, “Office for Human Rights and Democracy 82”, *Boletín informativo: The policy of human rights in Mexico*, December 3, 2014. Retrieved January 9, 2018 from: <https://embamex.sre.gob.mx/dinamarca/images/pdf/bullying.pdf>.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, USA, Washington, D.C., The National Academies Press, 2016.
- Olweus Bullying Prevention Program, <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/olweus-bullying-prevention-program>.
- Olweus, D. and Limber, S. P., “The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades”, in Jimerson, S. R., Swearer, S. M., and Espelage, D L. (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, USA, New York, Routledge, 2010.
- Olweus, D. and Limber, S. P., *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Olweus, D. and Limber, S.P., “Five key components in a global strategy against bullying. In Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children”, in *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*, USA, New York: United Nations Publications, 2016.
- Olweus, D., “A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program”, *Psychology, Crime & Law*, num. 11, 2005.

- Olweus, D., "Bully/victim problems in school: Facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education*, num. 12, 1997.
- Olweus, D., "School bullying: Development and some important challenges", *Annual Review of Clinical Psychology*, num. 7, 2013.
- Olweus, D., and Limber, S. P., "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", *American Journal of Orthopsychiatry*, num. 80, 2010.
- Olweus, D., *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, UK, Oxford, Blackwell, 1993.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. et al., *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Ramos-Jiminez, A., Wall-Medrano, A., Esparza-Del Villar, O. et al., "Design and validation of a self-administered test to assess bullying (bull-M) in high school Mexicans: A pilot study", *BMC Public Health*, vol. 13, num. 334, 2013.
- Snyder, M., Riese, J., Limber, S. P., Olweus, D. Et al., *Community Youth Organization Guide*, USA, Center City, MN, Hazelden, 2014.
- Ttofi, M. M. and Farrington, D. P., "Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review", *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, num. 1, 2011.
- U.S. Department of Education, *Preventing Bullying: A Manual for Schools and Communities*, USA, Washington, D.C., Department of Education, 1998.
- United Nations, *United Nations study on violence against children*, 2006. Retrieved December 5, 2017 from: [http://www.unicef.org/violences-tudy/reports/SG\\_violencestudy\\_en.pdf](http://www.unicef.org/violences-tudy/reports/SG_violencestudy_en.pdf).
- Urbanski, J. and Permuth, S., *The Truth about Bullying: What Educators and Parents Must Know and Do*, USA, Rowman Littlefield Publication, 2009.
- Vaillancourt, T., Sanderson, C. Arnold, P. McDougall, P., "The neurobiology of peer victimization: Longitudinal links to health, genetic risk, and epigenetic mechanisms", in Bradshaw, C. P. (Ed), *Handbook on Bullying Prevention: A Life Course Perspective*, USA, Washington, D.C., NASW Press, 2017.

## IV. Retos Jurídicos frente al Acoso Escolar

Jorge Luis Rivera Huesca<sup>1</sup>

**Sumario:** A. Introducción; B. Consideraciones sobre el acoso escolar; C. Legislación Estatal Veracruzana; D. Legislación vigente en la Universidad Veracruzana; E. Conclusiones y propuestas; F. Bibliografía.

### Introducción

La pretensión del actual trabajo, no se orienta a efectuar un estudio exhaustivo sobre el significado, descripción y análisis del fenómeno denominado “acoso escolar”, el cual ya fue abordado en el presente Seminario Internacional. El interés se centra en revisar la legislación vigente tanto en el Estado de Veracruz como al interior de la Universidad Veracruzana, con la finalidad de estar en condiciones de formular algunos comentarios pertinentes en relación con su vigencia en el ámbito universitario. Por esta razón se parte de esbozar aspectos generales en relación con el tema; posteriormente, se revisa, en lo general, la legislación vigente en la entidad, en la que se contienen disposiciones normativas vinculadas con el acoso escolar, para continuar con la legislación universitaria vigente.

Lo anterior tiene, como único fin, formular propuestas normativas y mecanismos que se podrían implementar al interior de la universidad para que esta cuente con medios que posibiliten tanto la prevención como su atención.

### Consideraciones sobre el acoso escolar

#### *Generalidades*

Existe abundante literatura que aborda el análisis, desde enfoques diferentes, del fenómeno del acoso escolar que se presenta al interior de

---

<sup>1</sup> Defensor de los Derechos Universitarios de la Universidad Veracruzana y maestro de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana.

las escuelas, debidamente fundamentadas de acuerdo con la metodología empleada en el estudio respectivo.

Según el *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua, que proporciona una idea muy general, el acoso escolar consiste en que, en los centros de enseñanza uno o varios alumnos apremian de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos, con el fin de denigrarlo o vejarlo ante los demás.

Estudiosos del tema, abordan el problema del acoso escolar, desde diferentes enfoques, por ejemplo, aquellos que lo consideran como una forma de violencia social, con enfoque psicopedagógico que además involucran variables clínicas y sus posibles correlaciones psicopatológicas.<sup>2</sup>

La Organización Mundial de la Salud define la violencia escolar como: “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.<sup>3</sup>

En ocasiones, se emplean las expresiones “violencia escolar y acoso escolar” como sinónimos; sin embargo, hay quienes sostienen, que se trata de fenómenos diferentes. Son respetables las posturas ideológicas de todos los estudiosos del tema.

De igual manera, en las múltiples definiciones de acoso escolar, se incluyen diversos componentes y se sostiene la existencia de tipos del mismo, tales como el físico, verbal, psicológico, social, etcétera.<sup>4</sup>

Por cuanto se refiere a los involucrados, se señalan como tales, a los agresores o acosadores, a las víctimas y a los espectadores.

---

<sup>2</sup> Castro-Morales, Jorge, “Acoso escolar”, *Revista Neuro-Psiquiatría*, Perú, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia, vol. 74, núm. 2, 2011.

<sup>3</sup> Cámara de Diputados, *Marco jurídico del acoso escolar (Bullying)*, México, Centro de Estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género, agosto 2013. Consultado el 17 de enero de 2018 en: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ET\\_2013/09\\_MJAEB.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ET_2013/09_MJAEB.pdf).

<sup>4</sup> Gutiérrez Gutiérrez, A. P., *El acoso escolar, en contribuciones a las ciencias sociales*, marzo 2009. Consultado el 17 de enero de 2018 en: [www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg2.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg2.html).

## Aspectos Jurídicos

En este apartado, se pretende abordar el acoso escolar, desde una perspectiva basada en las normas jurídicas.

Ahora bien, el derecho, concebido como un conjunto de normas jurídicas:

*“[...] introduce las razones (jurídicas) en virtud de las cuales el individuo ha de comportarse.*

*Al imponer deberes (órdenes o prohibiciones), el orden jurídico pretende que el deber, o mejor, la disposición jurídica que lo impone sea la única razón que determine la acción. Los deberes son requerimientos que excluyen las demás razones: exigen que la gente se comporte pasando por alto las razones (no jurídicas) que pudieran tener en contra de la acción requerida. De esta forma, el derecho guía el comportamiento reduciendo las opciones del individuo..., esto es, haciendo que la conducta optativa se vuelva obligatoria en algún sentido”.<sup>5</sup>*

El comportamiento que llevan a cabo los involucrados en el acoso escolar, se pueden denominar genéricamente como conductas, de ahí que se deba analizar, por un lado, la que realiza o lleva a cabo aquella persona que se podría denominar sujeto activo o acosador; por otra parte, se tiene al sujeto pasivo, acosado o víctima y, finalmente, a los espectadores, cuando éstos se encuentren involucrados, por lo que, no necesariamente forman parte de la relación que se genera entre sujetos activo y pasivo.

De acuerdo con esta idea, el sujeto activo o acosador, lleva a cabo una conducta que debe contener, al menos, dos elementos:

a) Uno objetivo, que consiste en la manifestación externa de la voluntad, que debe traducirse en manifestaciones mediante la palabra o expresiones inequívocas de la voluntad o movimientos corporales voluntarios, encaminados a causar una daño físico, psicológico o de cualquier naturaleza en otra persona; y

---

<sup>5</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, *Nuevo Diccionario Jurídico Mexicano*, México, Porrúa, 2000, pp. 1097-1098, (bajo la voz “derecho”).

b) Otro de carácter subjetivo, que debe referirse a la intención del sujeto activo, de causar el daño físico, psicológico o de cualquier naturaleza en una persona.

Por lo que se refiere al sujeto pasivo o acosado, su conducta debe contener algunos de estos elementos:

a) Un comportamiento objetivo usualmente tranquilo, tolerante, cauto, sensible, de inseguridad, que no responden a ataques a insultos, etc.

b) Que se le cause un daño físico o psicológico, tales como trastorno emocional, pérdida del interés en el estudio o de naturaleza similar.

Por parte de los espectadores, se pueden distinguir dos tipos de conductas:

a) Pasivas, que previo acuerdo con el sujeto activo, consisten en no intervenir directamente en el momento en que el acosador hace víctima al pasivo del acoso, en cuyo caso, será partícipe del hecho por el apoyo prestado;

b) Pasivas, en donde sin acuerdo previo con el sujeto activo, permanecen como espectadores del acoso a que es sometido el sujeto pasivo.

En ambos casos, estas conductas deben estar determinadas por la voluntad del espectador.

De acuerdo con lo señalado, para que se configure el acoso escolar deben reunirse, tanto el aspecto externo de la conducta como el interno o subjetivo del sujeto activo o acosador, del sujeto pasivo o acosado y del espectador, cuando éste se encuentre presente al momento de desarrollarse el acoso.

En las condiciones anotadas, dentro de la comunidad universitaria, las conductas constitutivas de acoso pueden presentarse entre alumnos, o cualquier integrante de la universidad; es decir, en los casos en que tanto sujeto activo como pasivo, tienen la condición de alumnos, por ejemplo. También pueden desarrollarse entre sujetos colocados en posiciones diferentes, como en el caso de que el sujeto activo lo sea el académico o académica y el pasivo un alumno o alumna o viceversa, etcétera.

Se debe precisar que, en relación con el sujeto activo, el elemento subjetivo debe referirse a la intención genérica de causar un daño físico o psicológico o de naturaleza similar, a la víctima, siempre que no tenga contenido de tipo sexual porque se estaría en presencia de comportamientos, probablemente constitutivos de delitos.

Las conductas constitutivas de acoso escolar transgreden derechos humanos contenidos tanto en los instrumentos internacionales suscritos por el Estado Mexicano como en el texto de nuestras Constituciones Políticas, Federal y Local, cuyo objeto de protección sea la seguridad humana.

Coincido con la opinión de los estudiosos de la materia, en el sentido de que es necesario que en las instituciones de educación superior, se lleven a cabo estudios para estar en condiciones de conocer cuáles son las causas que generan el acoso escolar, los tipos de acoso que se presentan, sus características, consecuencias y establecer los mecanismos para hacer frente a este tipo de hechos.

## ***Legislación Estatal Veracruzana***

Se considera pertinente revisar el contenido de algunas disposiciones legales vigentes en la entidad, con el objeto de verificar la existencia de normas jurídicas que se refieran de manera directa o indirecta al tema del acoso escolar o que pudieran tener alguna relación con ello. Por esta razón, se transcriben aquellas que, en mi opinión de quien esto escribe, se refieren a la temática que se aborda en este trabajo.

## ***Constitución Política del Estado***

La Constitución Política que rige en la entidad veracruzana, en su título primero, capítulo segundo, en el artículo 4, párrafos noveno y décimo disponen:

*“En el Estado todas las personas gozarán de los derechos humanos y garantías para su protección, consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, esta Constitución y las leyes*

*que de ella emanen; así como aquellos que reconozca el Poder Judicial del Estado, sin distinción alguna de origen, raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, preferencias sexuales, condición o actividad social. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con la Constitución General de la República, los tratados internacionales de la materia y esta Constitución, favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia”.*

*“Todas las autoridades del Estado, en su respectiva esfera de atribuciones, tienen el deber de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, privilegiando el enfoque de la seguridad humana, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad y prevención temprana de los problemas del desarrollo, por lo que deberán generar las condiciones necesarias para que las personas gocen de los derechos humanos que establece esta Constitución[...].”*

En el artículo 6 se establece:

*“[...] Las autoridades del Estado promoverán las condiciones necesarias para el pleno goce de la libertad, igualdad, seguridad y la no discriminación de las personas, asimismo, garantizarán el derecho al honor, la intimidad personal y familiar y al libre desarrollo de la personalidad, dando especial atención a la integración de las personas con discapacidad”.*

Como se observa de su contenido, la Constitución local precisa que todas aquellas personas que se encuentren dentro del territorio de la entidad federativa son titulares tanto de los derechos humanos y garantías para su protección, contenidos en la Constitución General de la República, los tratados internacionales como del propio texto local, sin distinción alguna. También otorga a las autoridades locales, el deber de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, con énfasis especial en la seguridad humana, así como el deber de generar las condiciones necesarias para que las personas gocen a los derechos humanos previstos en el texto aludido y en su artículo 6.

La Universidad Veracruzana, como organismo autónomo de educación superior (artículo 10 de la Constitución Política Local), debe observar las disposiciones constitucionales aludidas, es decir, tiene el deber de promover las condiciones necesarias para que los derechos humanos sean garantizados en favor de los integrantes de la comunidad universitaria.

## ***Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el Estado de Veracruz***

Esta Ley se publica en la Gaceta Oficial del Estado el 16 de agosto de 2013. Consta de treinta y tres artículos, repartidos en cuatro títulos y dos transitorios.

Tal cual lo señala su nombre, tiene como objeto prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan en contra de cualquier persona.

Algunas de las conductas previstas en esta ley como de discriminación, son muy similares a las que se consideran constitutivas del acoso escolar, lo que lleva a observar la posibilidad de que no se tengan delimitados tanto aquel como éste, es decir, tanto la discriminación como el acoso escolar.

Por tratarse de una ley local, su ámbito territorial de aplicación lo es el territorio que comprende la entidad federativa y dentro de los sujetos obligados a no incurrir en las prácticas discriminatorias señaladas en la ley, quedan comprendidos tanto las entidades públicas, como la Universidad Veracruzana y los particulares:

*“Artículo 3. Por discriminación se entenderá toda forma de preferencia, distinción, exclusión, restricción o rechazo, por acción u omisión, que no sea objetiva, racional y proporcional y que tenga por objeto y resultado obstaculizar, restringir, impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos humanos y la igualdad real de oportunidades y del trato de las personas, o cualquier otro efecto que atente contra la dignidad humana, basada en uno de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el sexo, la preferencia sexual, la edad, la discapacidad, la condición social, económica, de salud o jurídica, la apariencia física, el género, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la*

*lengua, la religión, las opiniones, la identidad o filiación política, el estado civil o alguna otra condición”.*

*“Artículo 6. Se considerarán conductas discriminatorias, entre otras las siguientes:*

*I. Impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos;*

*II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación;*

*III. Obstaculizar la libre elección de empleo, o restringir las oportunidades de acceso, permanencia y ascenso en el mismo;*

*IV. Establecer diferencias en la remuneración, las prestaciones y las condiciones laborales para trabajos iguales;*

*V. Restringir el acceso y la permanencia a los programas de capacitación y de formación profesional;*

*VI. Negar o limitar información sobre derechos sexuales y reproductivos o impedir a las personas el libre ejercicio de su derecho a determinar el número y espaciamiento de los hijos e hijas;*

*VII. Condicionar, dilatar o negar los servicios de salud, o impedir la participación, cuando existan posibilidades para ello, en las decisiones sobre su tratamiento médico o terapéutico;*

*VIII. Impedir la participación, en condiciones equitativas, en asociaciones civiles, políticas o de cualquier otra índole;*

*IX. Condicionar o negar el derecho de participación política y, específicamente, el derecho al sufragio activo o pasivo, la elegibilidad y el acceso a todos los cargos públicos, bajo los términos que establezcan las disposiciones aplicables;*

*X. Impedir el ejercicio de los derechos de propiedad, administración y disposición de bienes de cualquier tipo;*

*XI. Obstaculizar el acceso a la procuración e impartición de justicia;*

*XII. Restringir o negar el derecho a ser oídos y vencidos, a la defensa o asistencia, y a la asistencia de personas intérpretes o traductoras en los procedimientos administrativos o judiciales, de conformidad con las normas aplicables;*

*XIII. Aplicar cualquier tipo de uso o costumbre que atente contra la igualdad, dignidad e integridad humanas;*

*XIV. Impedir la libre elección de cónyuge o pareja;*

*XV. Incitar al odio, violencia, rechazo, burla, injuria, persecución o la exclusión a través de cualquier medio;*

*XVI. Limitar la libre expresión de las ideas, impedir la libertad de pensamiento, conciencia o religión o de prácticas o costumbres religiosas, siempre que éstas no atenten contra el orden público;*

*XVII. Restringir el acceso a la información, salvo en aquellos supuestos establecidos en las leyes y en los instrumentos jurídicos internacionales aplicables;*

*XVIII. Limitar las condiciones necesarias para el crecimiento y desarrollo integral de las niñas y los niños, con base en el interés superior de la niñez;*

*XIX. Impedir el acceso a la seguridad social y a sus beneficios o establecer limitaciones para la contratación de seguros médicos, salvo en los casos que la ley así lo disponga;*

*XX. Limitar el derecho a la alimentación, la vivienda, el recreo y los servicios de atención médica adecuados, para cada grupo de personas en situación de vulnerabilidad;*

*XXI. Limitar el acceso y libre desplazamiento en los espacios públicos;*

*XXII. La falta de accesibilidad en el entorno físico, el transporte, la información, la tecnología y las comunicaciones y en servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público;*

*XXIII. Denegar los ajustes razonables que garanticen el goce o ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad;*

*XXIV. Proporcionar un trato abusivo o degradante;*

*XXV. Restringir la participación en actividades deportivas, recreativas o culturales;*

*XXVI. Limitar el uso de lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas, en términos de las disposiciones aplicables;*

*XXVII. Condicionar, limitar o negar el otorgamiento de concesiones, permisos o autorizaciones para el aprovechamiento, administración o usufructo de recursos naturales, una vez satisfechos los requisitos establecidos en la ley;*

*XXVIII. Realizar a promover violencia física, sexual, o psicológica, patrimonial o económica;*

*XXIX. Estigmatizar y negar derechos a personas con adicciones que han estado o se encuentren en centros de reclusión o en instituciones de atención o rehabilitación;*

*XXX. Negar la prestación de servicios financieros a personas con discapacidad y personas adultas mayores;*

*XXXI. Difundir, sin consentimiento de la persona agraviada, información sobre su condición de salud;*

*XXXII. Estigmatizar y negar sus derechos a personas que viven con VIH/SIDA;*

*XXXIII. La aplicación de políticas públicas, programas u otras acciones de gobierno que, en apariencia neutrales, tengan un impacto desventajoso en los derechos de las personas; y*

*XXXIV. En general, cualquier otro acto u omisión discriminatorio en términos del artículo 3 de esta Ley”.*

*“Artículo 7. No se considerarán conductas discriminatorias, las siguientes:*

*I. Las acciones legislativas o de políticas públicas positivas o compensatorias que, sin afectar derechos de terceros, establezcan tratos diferenciados, con el objeto de promover la igualdad real de oportunidades a las personas;*

*II. Las distinciones basadas en capacidades o conocimientos especializados para desempeñar una actividad determinada;*

*III. La distinción establecida por las instituciones públicas de seguridad social entre sus asegurados y la población en general;*

*IV. En el ámbito educativo, los requisitos académicos, pedagógicos y de evaluación;*

*V. Las que se establezcan como requisitos de ingreso o permanencia en el desempeño del servicio público y cualquier otro señalado en los ordenamientos legales;*

*VI. El trato diferenciado que en su beneficio reciba una persona que padezca alguna enfermedad mental;*

*VII. Las distinciones, exclusiones, restricciones o preferencias que se hagan entre ciudadanos y no ciudadanos; y*

*VIII. En general, todas las que no tengan el propósito de anular o menoscabar los derechos y libertades o la igualdad de oportunidades de las personas, ni de atentar contra la dignidad humana”.*

Como se señaló anteriormente, de las conductas descritas como discriminatorias, algunas también pueden ser consideradas como una forma de acoso escolar, tal es el caso de las previstas en las fracciones XV y XXIV, que se refieren, la primera a incitar al odio, violencia, rechazo, burla, injuria, persecución o la exclusión a través de cualquier medio, y la segunda, a proporcionar trato abusivo o degradante.

Esta ley otorga competencia a la Comisión Estatal de Derechos Humanos, para conocer de las quejas que se presenten por violación al derecho a la no discriminación cometido por autoridades o servidores públicos estatales o municipales, que en ejercicio de sus funciones o con motivo de ellas, hayan incurrido en violación al citado derecho.

Cuando la conducta discriminatoria sea imputada a un particular, la ley otorga competencia para conocer del hecho al Centro Estatal de Justicia Alternativa, a través de los procedimientos establecidos en éste organismo.

Conforme a lo expuesto, la conducta constitutiva de acoso escolar, análoga a la discriminatoria, ocurrida en un campus universitario, el sujeto pasivo puede acudir a presentar su queja ante el Centro Estatal citado en el párrafo que antecede, con la pretensión de resolver el problema que confronta.

## ***Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz***

En Veracruz, el dos de noviembre de 2011, inició su vigencia la Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar, que consta de sesenta y tres artículos repartidos en cinco títulos y artículos transitorios.

Se dispone en su artículo 1, que es de orden público y tiene por objeto prevenir y erradicar el acoso escolar, así como generar un ambiente de seguridad tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, señalando, además, que todo “[...] alumno tiene derecho a un ambiente escolar seguro, libre de acoso y violencia”.

En su artículo 4, se indica en qué consiste el acoso escolar y otros aspectos con él relacionados, en los términos que a continuación se transcriben:

*“Artículo 4. Para los efectos de esta Ley se entenderá por:*

*I. Acoso escolar: El uso intenso o repetido, por uno o más estudiantes, de expresiones escritas, verbales o visuales, realizadas por cualquier medio, o un acto físico, gesto o cualquier combinación de ellos, dentro o fuera de su centro educativo, dirigidos en contra de otro estudiante que se encuentre indefenso, con el propósito de:*

- Causarle daño físico o emocional, o daños a su propiedad;
- Colocarlo en una situación de temor razonable de daños a su persona, dignidad o propiedad;
- Generarle un ambiente hostil dentro de la escuela;
- Violarle sus derechos en la escuela;

- Alterar material y sustancialmente el proceso educativo, así como el funcionamiento pacífico y ordenado de una escuela.

*II. Represalias: Respuesta de castigo, venganza o amenaza en contra de quien reporte casos de acoso escolar, proporcione información durante una investigación, o sea testigo o poseedor de información fiable en algún caso de acoso escolar.*

*III. Ambiente hostil: Situación en la que el acoso escolar altera las condiciones de la educación de los estudiantes y crea un ambiente escolar abusivo.*

*IV. Autor: El alumno que planea, ejecute o participe en el acoso escolar, o en represalias;*

*V. Víctima: El alumno contra quien el acoso escolar o las represalias han sido perpetrados;*

*VI. Cómplice: El alumno que, sin ser autor, coopere en la ejecución del acoso escolar o en las represalias, mediante actos u omisiones anteriores, simultáneos o posteriores al hecho;...”*

Cierto que es una norma de carácter general, sin embargo, en su artículo 6 se dispone que, en materia de acoso escolar, son autoridades el titular del poder ejecutivo estatal, el titular de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y el director y demás personal escolar designado por cada institución educativa.

Como se observa, esta es una ley que no tiene aplicación para aquellos casos en que el acoso escolar ocurra dentro de la Universidad Veracruzana. Lo anterior no obsta para señalar que contiene algunas disposiciones interesantes con relación al tema, tal es el caso de la regulación del plan de prevención escolar, del plan de intervención en casos de acoso escolar, del registro estatal para el control del acoso escolar, de los centros de mediación escolar, de las sanciones para los autores y cómplices y para el personal escolar.

## Legislación vigente en la Universidad Veracruzana

### *Ley Orgánica*

De acuerdo con lo previsto en el artículo 88 de esta ley, la comunidad universitaria se integra por los alumnos, pasantes y graduados, el personal académico, autoridades, funcionarios, empleados de confianza, personal administrativo, técnico y manual.

En su capítulo II de los alumnos, el artículo 92 se señala, entre otros aspectos, que los alumnos podrán expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que conciernen a la institución, sin más limitaciones que el no perjudicar las labores universitarias y ajustarse a los términos del decoro y del respeto debido a la misma y a sus miembros.

El numeral 111 contiene las sanciones que podrán imponerse, de acuerdo con los estatutos y reglamentos:

- A los funcionarios se les podrá aplicar: amonestación, suspensión temporal y destitución.
- Al personal académico: amonestación, extrañamiento escrito, suspensión temporal y rescisión.
- A los alumnos: amonestación, suspensión temporal hasta por seis meses en sus derechos escolares, expulsión de la entidad académica a la que estén adscritos y expulsión definitiva.
- Al personal administrativo, técnico y manual: amonestación, suspensión temporal y rescisión.

También se dispone que tanto los estatutos como los reglamentos, se clasificarán las faltas para la adecuación de las sanciones correspondientes.

En el diverso 112, fracción III, se precisa que son causas graves de responsabilidad, aplicables a todos los miembros de la Universidad, la comisión, en su actuación universitaria, de actos inmorales o faltas al respeto que entre sí se deben los miembros de la Universidad Veracruzana.

Como se desprende de su contenido, las disposiciones aluden a cuestiones generales, tales como que los alumnos pueden emitir sus opiniones ajustándose al decoro y respeto debido a los miembros de la comunidad universitaria y se consideran causa grave de responsabilidad los actos inmorales o faltas al respeto que se deben entre sí.

Habría entonces que precisar, si el acoso escolar, en cualquiera de sus formas, debe ser considerado una falta al decoro, al respeto o un acto inmoral, para que se actualice en su caso, una causa grave de responsabilidad y se pueda llegar a imponer alguna de las sanciones previstas, pues de no ser así, el hecho puede quedar sin sanción.

## ***Estatuto General***

El artículo 337 prevé las faltas en que pueden incurrir las autoridades unipersonales y los funcionarios universitarios y en su II fracción se dispone como falta, realizar o propiciar conductas que atenten contra la integridad personal y sexual de cualquier miembro de la comunidad universitaria, señalándose las sanciones a que se hará acreedor, quien lleve a cabo alguno de estos comportamientos.

Al igual que la Ley Orgánica, esta norma considera a las conductas que atentan contra la integridad personal y sexual como faltas y se aplicarán las sanciones establecidas.

El cuestionamiento es similar ¿El acoso escolar, en los casos en que el sujeto activo lo sea quien tenga la calidad de autoridad unipersonal o funcionario universitario, podrá ser considerado como una falta que atente contra la integridad personal del sujeto pasivo, miembro de la comunidad universitaria y se le aplicará la sanción que corresponda?

En todo caso, habría que plantear una reforma con el objeto de precisar, que en efecto, el acoso escolar es una forma de atentar contra la integridad personal, pues de otro modo, este tipo de comportamiento continúan protegidos por la impunidad.

## ***Estatuto del Personal Académico***

Este ordenamiento contiene las disposiciones normativas aplicables a todos aquellos que se ubican dentro de la categoría de académicos en sus distintas modalidades y formas de contratación en la Universidad.

Así, en su artículo 2, dispone que el personal académico es el que realiza las funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, desarrollando su actividad de acuerdo a los

principios de libertad de cátedra, investigación y creación artística, de libre examen y discusión de las ideas.

En el título séptimo, capítulo único, relativo a las faltas y sanciones, el numeral 201 fracción V, dispone que se consideran faltas del personal académico, la comisión de actos que impliquen una falta al respeto que se deben entre sí los integrantes de la comunidad universitaria.

En el artículo 202 se prevén las sanciones, siendo la más agravada la prevista en la fracción IV, ya que dispone la rescisión, si las faltas son reiteradas o de tal manera graves que afecten la vida académica de la institución.

En el artículo 203 se establece el procedimiento a seguir respecto de las acusaciones que se formulen en contra del personal académico.

Inicialmente conoce de la acusación el director de la entidad académica a la cual pertenezca, si a juicio de este y de probarse la acusación, amerite las sanciones de amonestación y extrañamiento escrito.

Si el director de la entidad académica, considera que la acusación hecha amerita una sanción mayor, la pondrá en conocimiento de la Junta Académica.

La Junta Académica, en pleno o mediante una comisión, recibirá los elementos probatorios que puedan ser aportados por quienes formulen la acusación y por el académico; se valorarán las pruebas y decidirá si quedó acreditada o no la acusación. Si estima que la acusación tipifica la falta y calificada su gravedad, recomendará la sanción que corresponda, remitiendo el expediente a la Dirección General de Recursos Humanos para que inicie el procedimiento laboral.

## ***Estatuto de los alumnos***

Dentro de los derechos que prevé este ordenamiento, el artículo 168, fracción II, señala, el de ser respetado en su integridad física y moral por toda la comunidad universitaria y en la fracción III, el de expresar su opinión con el debido fundamento, orden, consideración y respeto que merece la comunidad universitaria.

Dentro de las obligaciones que prevé el citado ordenamiento, el artículo 169 establece la de respetar la integridad física y moral de los integrantes de la comunidad universitaria.

Se prevén las faltas en que pueden incurrir, en el numeral 170 del ordenamiento legal citado, indicándose en su fracción III, lesionar la integridad física o moral de cualquiera de los miembros de la comunidad universitaria.

Al igual que se mencionó en los puntos precedentes, el acoso escolar se puede considerar como una forma de lesionar la integridad física o moral de una persona integrante de la comunidad universitaria.

Habría que establecer la interpretación de lo que se debe entender por “lesionar la integridad física”, como por ejemplo ¿Se refiere a propiciar golpes o lesiones externas en el cuerpo físico de una persona universitaria; o lesionar la integridad moral, se refiere causar una afectación psicológica, de exclusión social o de naturaleza a fin?

La indefinición, conduce necesariamente a la impunidad en este tipo de conductas que se pueden presentar o se presentan en el seno de la comunidad universitaria y que ante los vacíos legales, no se está en condiciones de aplicar sanciones a sus autores.

## ***Reglamento para la igualdad de género***

De aplicación para la comunidad universitaria, esta ordenanza tiene como objeto establecer las normas para promover y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres.

En este instrumento, se definen las conductas que son constitutivas de acoso sexual, discriminación basada en el género, hostigamiento sexual, modalidades de la violencia, dentro de la que se incluye la violencia escolar.

También se hace referencia a los tipos de violencia, precisándose que son los actos u omisiones que dañan la dignidad, la integridad y la libertad de las personas; entre ellos se encuentran la violencia física, psicológica, sexual, patrimonial, económica y obstétrica. De igual manera se establece que, víctima, es la persona que pertenece a la comunidad universitaria, a quien otra persona le inflige cualquier tipo de violencia por su género, sexo, orientación sexual o identidad de género.

El contenido de este reglamento, como su nombre lo indica, su finalidad primordial es precisamente garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en el seno de la comunidad universitaria, aunque incluya al acoso escolar como una especie de acoso sexual.

Las atribuciones de la Coordinación que tiene a su cargo la promoción y garantía de la igualdad de género en el ámbito universitario, no se involucra en temas relacionados con el acoso escolar, si no advierten alguna connotación de tipo sexista.

## Conclusiones y propuestas

1ª.) El acoso escolar, es un hecho que ocurre dentro de la comunidad universitaria y debe ser analizado de acuerdo con los lineamientos metodológicos adecuados, con el fin de obtener la información que permita el implemento de las acciones necesarias tanto para establecer las formas de su prevención como de su atención en los casos en haya ocurrido.

2ª.) De acuerdo con la legislación vigente en la entidad veracruzana y en la propia Universidad, designar una Comisión integrada por expertos en el tema para la elaboración de un Reglamento que contenga, en lo general, 1) los mecanismos, tanto de prevención como atención del acoso escolar en el ámbito universitario; 2) el órgano competente para conocer de las quejas interpuestas por los integrantes de la comunidad, que sean sujetos pasivos o víctimas de hechos de esta naturaleza; 3) el procedimiento ágil y sencillo para la atención de estos casos, así como 4) el establecimiento de sanciones adecuadas para los infractores y la atención que requieran a las víctimas hasta su restablecimiento.

## Bibliografía

Cámara de Diputados, *Marco jurídico del acoso escolar (Bullying)*, México, Centro de Estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género, agosto 2013. Consultado el 17 de enero de 2018 en: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ET\\_2013/09\\_MJAEB.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ET_2013/09_MJAEB.pdf).

Castro-Morales, Jorge, "Acoso escolar", *Revista Neuro-Psiquiatría*, Perú, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia, vol. 74, num. 2, 2011.

Gutiérrez Gutiérrez, A. P., *El acoso escolar, en contribuciones a las ciencias sociales*, marzo 2009. Consultado el 17 de enero de 2018 en: [www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg2.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg2.html).

Martínez Lozano, José Joaquín *et. al.*, “2 Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior”, *Revista Criminalidad*, Colombia, Bogotá, vol. 58, num. 2, mayo-agosto 2016.

Rodríguez Gómez, Juana María, “Acoso escolar- Medidas de prevención y actuación”, *Educação*, Brasil, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do sul Porto Alegre, vol. 32, num. 1, enero-abril, 2009.

Santoyo Castillo, Dzoara y Frías, Sonia M., “Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., vol. XLIV, num. 4, 2014.

Sirota, André y García Oramas, María José (coord.), *Violencia en la escuela. De las violencias sufridas a las violencias cometidas*, México, Gobierno del Estado de Veracruz y Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana, 2014.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Nuevo Diccionario Jurídico Mexicano*, México, Porrúa, 2000.

## Legislación

Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, México, 1917. Consultado el 18 de enero de 2018 en: <http://www.legis-ver.gob.mx/Inicio.php?p=le>.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1917. Consultado el 18 de enero de 2018 en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf).

Estatuto de los Alumnos 2008 de la Universidad Veracruzana, México, 2008. Consultado el 19 de enero de 2018, <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Estatuto-Alumnos-2008-Universidad-Veracruzana.pdf>.

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Veracruzana, México, 1994. Consultado el 19 de enero de 2018 en: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/EstatutoPersonalAcademico-Universidad-Veracruzana.pdf>.

- Estatuto General de la Universidad Veracruzana, México, 2012. Consultado el 19 de enero de 2018 en: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/12/Estatuto-General-11-12-2017.pdf>.
- Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, México, 1993. Consultado el 19 de enero de 2018 en: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Ley-Organica-Universidad-Veracruzana.pdf>.
- Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, México, 2017. Consultado el 18 de enero de 2018 en: <http://www.legisver.gob.mx/Inicio.php?p=le>.
- Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, México, 2013. Consultado el 18 de enero de 2018 en: <http://www.legisver.gob.mx/Inicio.php?p=le>.
- Reglamento para la Igualdad de Género de la Universidad Veracruzana, México, 2015. Consultado el 19 de enero de 2018 en: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Reglamento-para-la-Igualdad-de-genero-Universidad-Veracruzana.pdf>.

## V. Addressing Harassment in the Promotion of Equity and Fairness – A Perspective from Canadian University Ombuds

Julie Boncompain<sup>1</sup>

Brent Epperson<sup>2</sup>

**Summary:** A. Introduction; B. History of OO at Concordia University; C. 1969' to 1980's; D. 1980's to 1990's; E. The 1990's; F. Comparative History of the OO of the University of Alberta and the Evolution of the University of Alberta's Response to Harassment Cases (1970s – present); G. Societal pressures for change: Universities rethink their approaches to sexual harassment and assault; H. Results Survey ACCUO regarding practices at Higher Education (HE) establishments; I. Highlights from the Survey; J. Lessons learned; K. Conclusion; L. Bibliography.

### Introduction

For better or for worse, the academy often reflects society. It is therefore no surprise that many ombudsmen<sup>3</sup> working in universities and colleges have dealt with the challenge of harassment in the academic communities they serve. Today, we are witnessing a cultural shift in which the persons harassed<sup>4</sup> have become more outspoken, as they publicly confront their aggressors. People speak out, perpetrators are held liable, and institutions are challenged. Certainly, as ombudsmen examining our respective institutions, we need to look at our communities and ask ourselves: Are we doing enough? What is being done elsewhere? Can we do better? And, what best practices exist today that may inform our approaches to reform?

---

<sup>1</sup> LL.B Associate Ombudsperson, Concordia University.

<sup>2</sup> PhD., Graduate Ombudsperson, University of Alberta.

<sup>3</sup> Considering the historical references in the present article we decided not to use the alternative non gendered term Ombudsperson to facilitate the reading.

<sup>4</sup> Refer to hashtag #MeToo campaign against sexual violence, call for action; "A Crowdsourced Survey of Sexual Harassment in the Academy", *The professor is in*, December 1, 2017, <https://theprofessorisin.com/2017/12/01/a-crowdsourced-survey-of-sexual-harassment-in-the-academy>.

In a joint effort, the Ombuds Offices (OO) of Concordia University and the University of Alberta explore these questions. We outline the history of the approach in our respective offices to address harassment from the 1970's to the present, and provide insights from our particular contexts that we hope will inform others. Next, we present the results of a survey we sent out to members of the Association of Canadian College and University Ombudspersons (ACCUO). For the purpose of this article, we asked: How do the OO in Quebec, Alberta and across Canada deal with harassment complaints? What challenges do OO face with social media? And, what best practices are proposed? Finally, we discuss the lessons learned from our attempts to deal with harassment complaints<sup>5</sup>.

## History of OO at Concordia University

Concordia University (CU) is the product of a merger of two institutions and is located on two campuses: Sir George Williams (SGW) in downtown Montreal and Loyola campus on the urban outskirts. We have approximately 45,000 students enrolled in courses offered for credit<sup>6</sup>. The student body is culturally diverse, speaks several languages (half speak English as a first language and the other half is divided between French other languages<sup>7</sup>). A noteworthy 17% of the student body is composed of international students. We have over 6,000 employees and 13 collective agreements.

For the last 37 years since its creation, the OO has been committed to promoting and protecting procedural fairness in the University and provides an avenue for informal dispute resolution of concerns and complaints about policies, rules, and procedures<sup>8</sup>. The scope of the OO's mandate is independent of the University's administrative structures as it reports directly to the Board of Governors. Its services focus on concerns and complaints related to policies, practices, rules, and procedures. Services are impartial, confidential, and accessible to all members of the

---

<sup>5</sup> In this article, we have grouped harassment into four categories: harassment, sexual harassment, psychological harassment, and harassment in the work environment.

<sup>6</sup> Student Enrolment 2016/2017, <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html>

<sup>7</sup> Linguistic Profile of Concordia's Students 2016/17. Consolidated, <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html#tab3>, online: Concordia university website.

<sup>8</sup> Boncompain, Julie, *Ombuds Office Promoting Fairness Annual Report 2014-2015*, Concordia University, 2015, p. 1, <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/ombuds/docs/Ombuds-Annual-Report-2014-15.pdf>.

community<sup>9</sup>. The OO has the power to investigate complaints and to recommend solutions when it determines a complaint is justified. Complaints and concerns under the umbrella of harassment have always been among the most difficult and challenging, but this brief history allows us to understand how the Ombuds Office and the Office of Rights and Responsibilities was created.

## 1969' to 1980's

In the Spring Term of 1968 prior to the creation of Concordia University, at Sir George Williams University (SGW) one of our founding institutions, located in downtown Montreal, six West Indian students<sup>10</sup> accused a biology lecturer of racism, claiming that the lecturer's grading of their work was unfair and reflected bias. That fall, students argued that the formal complaint process took too long and was biased, so they went public with their demand for a fair and timely hearing. On January 29 1969, the day of the hearing, the six plaintiffs disapproved the choice of the hearing panel as it did not include student representatives. Accompanied by 200 other students, they walked out of the hearing and occupied the Computer Centre of the SGW main building to demand fair process. The conflict escalated when police were called and a riot broke out in the Computer Centre. In the end, ninety-seven students were arrested, and the cost and damages to the Computer Centre totalled \$2 million.

This incident made it clear that SGW University administrators urgently needed to review their internal procedures<sup>11</sup>. As a result, in 1971, SGW made "considerable changes"<sup>12</sup>. The Code of Conduct section on Rights and Responsibilities which dealt with non-academic issues was amended and the OO was established to deal with primarily academic matters such as cheating and plagiarism, and to informally address non-academic disputes.

The Code of Conduct for non-academic issues was under the responsibility of the Code Administrator and could be invoked by any member

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>10</sup> "Computer Centre Incident", *Archives & Special Collections Catalogue of Concordia University*, <https://www.concordia.ca/offices/archives/stories/computer-centre-incident.html>.

<sup>11</sup> *Ibidem*, note 3.

<sup>12</sup> "Rights and responsibilities the university Ombudsmen, Issues and events", vol. 2, núm. 20, 2<sup>nd</sup> paragraph, 1971, p. 6.

of the community (faculty, students, or staff) it was a first in North America as usually this type of policy usually only applied to students. For the purpose of this article, we will refer to the current name of the Code of Conduct for non-academic issues: the Code of Rights and Responsibilities (CRR).

The CRR not only enumerated members' rights and responsibilities, it reinforced the university's "responsibilities to those who are part of it"<sup>13</sup>. In short, if a member of the community felt a decision was unsubstantiated and violated their rights, they could make a complaint to the OO<sup>14</sup> as a last recourse. Most of the time, the OO would receive the non-academic conduct concerns and complaints and depending on the circumstances would, seek to address them through informal, alternative dispute resolution, and subsequently refer them to the Code Administrator if the complainant wanted to lodge a formal non-academic complaint under the CRR. During that period the term "harassment" did not appear in the CRR, much less sexual "harassment"<sup>15</sup>, a term that had not yet been coined, but referred to what we call today manifestations of harassment by employing the following terms: "disruption"<sup>16</sup>, "violence or incitement to violence; libel and slander"<sup>17</sup>.

In 1975, SGW merged with Loyola College, located on the outskirts of Montreal, to become Concordia University. In addition, it confirmed that there would be an OO on each campus (SGW and Loyola) and clarified that the OO had "the right of inquiry into the application of any regulations" except "collective agreements"<sup>18</sup>. In 1977, the new Board of Governors of Concordia University amended the CRR<sup>19</sup> so as to allow student representation on the Hearing Board system.

Suzanne Belson, Concordia Ombudsman from 1978 to 1999, said during that period "we were pioneers, everything had to be done." The OO hosted the very First Canadian Conference of College and University Ombudsmen in 1971 marking it the first time ombudsmen across North America would discuss and tackle difficult issues together. The conference

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, Chapter I, entitled General, section 3, p. 6.

<sup>14</sup> *Idem*.

<sup>15</sup> The term *sexual harassment* was used in 1973 in "Saturn's Rings", a report authored by Mary Rowe to the then President and Chancellor of the Massachusetts Institute of Technology (MIT) about various forms of gender issues.

<sup>16</sup> "Computer Centre Incident", *op. cit.*, Chapter II, section 3, p. 6.

<sup>17</sup> *Ibidem*, section 4, p. 6.

<sup>18</sup> Code of Conduct (non-academic) Concordia University, Policy A-41, approved by the Board of Governors on December 8, 1977 .

<sup>19</sup> Communiqué announcing the Code of Conduct, dated January 9, 1978.

participants discovered that no matter where they came from, they faced common challenges.

During the conference, a presentation focused on the reluctant complainant who refuses to divulge their identity or to make a formal complaint because they fear reprisals. This was especially true when it came to gender related harassment complaints. Several ombudsmen admitted that they were uneasy about what kind of offences should be labelled inappropriate. They also acknowledged that sometimes women, who complained about sexual harassment, would hesitate to pursue further action<sup>20</sup>. A number of ombudsmen realized their college or university did not have a Code of Ethics or CRR, or similar guidelines<sup>21</sup> that enabled them to determine when a behaviour or action contravened ethics in the context of sexual harassment. One of the main conclusions drawn from this conference on “the problem of sexual harassment in the university”<sup>22</sup> was that it “should be subject to a code of ethics”<sup>23</sup>, one that defines what is meant when a member’s behaviour is considered “unethical”<sup>24</sup>, inappropriate or unacceptable.

## 1980’s to 1990’s

The 1980’s and 1990’s were decades in which human rights were prioritized to a greater extent throughout Canada. The OO of Concordia University was receiving more complex files that raised several questions without obvious answers. More specifically, files related to non-academic offences that concerned sexual conduct, or other disruptive behaviours.

In the past, fewer polices existed to protect women from sexual harassment, and where they did exist they were often unknown or hidden. From an Ombuds perspective, the broad definitions of what constituted sexual harassment were confusing, as this type of harassment could manifest itself in different forms: physical, verbal, and/or psychological. It could

---

<sup>20</sup> Honig, Bonnie, *The Georgian*, Friday, November 9 1978/3.

<sup>21</sup> Young, Gail, *The Inept Professor, Jack The Ripper, The Reluctant*, Proceedings of the First Canadian Conference of College and University Ombudsmen, 1979.

<sup>22</sup> Honig, Bonnie, “Code of ethics would clarify the sexual harassment puzzle”, *The Georgian*, 1978, p. 3.

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Idem.*

take the form of suggestive remarks, and inappropriate gestures<sup>25</sup> such as pinching or leering, or it could escalate to more violent encounters.

Belson astutely summarized the difficulties by demonstrating that “the crucial element in sexual harassment is that the continuum always includes a power relationship.” In those years the police and courts were often not effectively resolving the unique and complex challenge of sexual harassment. In fact, Belson pointed out that law enforcement actions and legal options “were expensive, prone to lengthy delays” and “damaging to all concerned,” it was believed that change had to come from within the organisation by having a policy or statement to condemn sexual harassment. Organizational leadership needed a strong statement, to follow up with educational programmes, to allow members of the community to talk about it, and information sessions for members of the community.

Already in the early 1980s, societal tolerance for sexual harassment was waning and universities began to reflect the changes in social norms. In 1981, York University was the first in Canada to create such a policy. A year later, the OO widely distributed a brochure “formulated to try to combat a phenomenon which has its presence not only at Concordia, but throughout North America”<sup>26</sup>. This was part of a large campaign to educate members of the community. The brochure was sent out to every “faculty member, both part time and full time”<sup>27</sup> and in student information kiosks all over the university. In the document, sexual harassment was defined “as the use of power or authority (real or presumed) in an attempt to gain sexual favours”<sup>28</sup>. The pamphlet explained the steps to make a formal complaint. The OO had hoped this campaign would encourage persons to break their silence.

The OO continued to speak out against harassment for example, in its annual report of 1983-1984, the OO took a stand denouncing a newsletter called *The Bogge*, which was issued every term by student in the Faculty of Engineering and Computer Science. *The Bogge* contained images, cartoons and words that were belittling to women, offensive and insulting<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> Aron, Nina R., “Groping in the Ivy League led to the first sexual harassment suit—and nothing happened to the man”, *Timeline*, October 20, 2017, <https://timeline.com/carmila-wood-sexual-harrasment-f2c537a0e1e8>.

<sup>26</sup> “Sexual pests are dealt with in new university brochure”, *The Link*, 1981, p. 5.

<sup>27</sup> *Idem*.

<sup>28</sup> *Idem*.

<sup>29</sup> *Idem*.

Institutional attention to the problem continued to increase in the late 1980s. In 1985, an article in the student journal, *The Link*, stated that sexual harassment was still going “unreported”<sup>30</sup>, and there was “no central registry for complaints of sexual harassment”<sup>31</sup>. The author suggested that a new separate policy should be adopted to handle sexual harassment. The OO did not disagree, but was not necessarily in favour of separating the policy for sexual harassment from the Code of Conduct on the grounds that it implied that “sexual harassment is somehow different from cases such as racial harassment or harassment on any basis”<sup>32</sup>. At the time the OO was starting to get more cases of students with a variety of harassment cases related to violent incidents of disruptive behaviour, and accusations of bullying. The OO wanted to ensure an equitable distribution of funds to combat all types of harassment such as racial harassment and so on.

In 1987, Concordia University had its first sexual harassment advisor. After York University, it adopted its first policy on sexual assault in the early 1990s<sup>33</sup>. However, the tragic massacre of 14 women engineering students at *École Polytechnique* in Montreal on December 6 1989 underlined the OO concern that violence and disruptive behaviour, not just sexual assault, were far from being isolated acts and that “no campus was immune”<sup>34</sup>.

## The 1990's

As mentioned previously, in the mid 1980's, the OO was receiving more and more harassment complaints related to disruptive behaviour. Given the complexity of these complaints, the ombudsmen started to communicate informally with the Code Administrator and the Director of Health to develop a more comprehensive, multi-disciplinary and constructive approach. This “ad hoc” way forward was intended to ensure rapid consultation, exploration of options, and the development of a process that could more appropriately deal with any disruptive behaviour. This collaborative approach very much reflects the community-based reality of Concordia

---

<sup>30</sup> *Idem*.

<sup>31</sup> *Idem*.

<sup>32</sup> *Idem*.

<sup>33</sup> “Concordia releases report of its review of sexual assault policies”, *Concordia news*, August 26, 2015, <http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2015/08/26/sexual-assault-policy-review-working-group-report-released.html>.

<sup>34</sup> Keys, Suzanne, “Violence: no campus is immune”, *Concordia University Magazine*, 1990.

University. Complainants, in general, consented to this type of approach because they had confidence that their issues would be efficiently considered.

Over time, the “ad hoc” committee became known as the university’s “Intervention Team,” a model widely emulated in universities and colleges across North America. Its work led to a growing awareness that disruptive behaviour should not be tolerated. Issues could be equally raised by a professor, employee or student. Reasons that certain disruptive behaviours were difficult to address and seldom disclosed or denounced by members of the Concordia community were identified. These included challenges such as a lack of staff training to deal with disruptive behaviour, difficulties identifying what constituted disruptive behaviour, and front line staff thinking that it was part of their job to deal with disruptive behaviour<sup>35</sup>.

Fear was also a possible factor in filing a complaint: some were afraid to escalate a conflict; new employees feared their jobs would be at risk, and students feared being called troublemakers. Professors worried they would be faulted for not being able to manage their classes. The OO felt that it was hard to keep tabs on disrupters who acted out in different places or departments with different people. Some members of the community felt helpless or did not know where to go for assistance. As Belson highlighted, even if a charge was placed against a disrupter, a resolution was difficult to reach when the person was still on campus.

In 1990, the OO at Concordia University hosted the first conference, “Dealing with Violent and Disruptive Behaviour on Campus.” Considering it was after the massacre at *École Polytechnique de l’Université de Montreal*: “the large turn-out was seen as an implicit admission of the existence of problems still denied or minimised by some as shameful and detrimental to an institution’s image”<sup>36</sup>.

In the following years, the OO of Concordia University progressively developed procedures and put more emphasis on workshops and education tailored to the needs of staff, administration, faculty, and students. The message “You are not alone!” was promoted to create an opportunity to work in smaller groups and to share experiences in order to help the university community realise that disruptive behaviours were a “university wide problem”. These measures ensured that the university was involved

---

<sup>35</sup> Belson, Suzanne, “National Read Aloud Day”, presentation made in 1990’s.

<sup>36</sup> *Idem*.

in supportive action, ongoing educational efforts, and disciplinary measure reviews.

Belson one of the conference speakers at the Second Congress for Violence and Human Coexistence held on July 14, 1992, explained how this unique and informal way of addressing disruptive behaviour was one way to address the problem. Belson further emphasized that more still had to be done to improve processes and efficiency. Of course, Belson had no way of knowing that one month later a violent incident would take place on her own campus. Valery Fabrikant, a faculty member in engineering, killed four colleagues and wounded a department support staff member after a lengthy dispute about his appointment and credit for his research work.

This tragic incident led to a “re-evaluation of internal policies and procedures as well as the examination of larger questions, including the establishment of safe and civil university environment regulations”<sup>37</sup>, following the reception of the Cowan Report’s recommendations. As a result, it was recommended that the Intervention Team be part of a policy working group to put together a policy to merge the recommendations from the Cowan report<sup>38</sup> as no formal process existed at that time to expel or suspend a disrupter prior to a court decision.

The OO at the time, stated that they did not feel comfortable with the recommendations because they implied that the OO would have to criticise or highlight flaws in a policy it would have helped to develop. Nevertheless, the Task Force to Review Policies was created in October 1993 in order to review the CRR and Responsibilities regulation and behaviour. The review of the CRR took two years of concerted effort and the main objective was to centralize resources<sup>39</sup>.

In December 1995, the Code of Conduct (as it had been called in 1978) was withdrawn and the Code of Rights and Responsibilities (CRR) was adopted. It codified what the Intervention Team was already doing informally to create “one stop shopping”<sup>40</sup> for concerns and complaints: the Office of Rights and Responsibilities (ORR) became responsible for

---

<sup>37</sup> Code and rights and responsibilities brochure, online: <file:///C:/Users/jboncomp/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/NAXAS3DJ/Code%20of%20Rights%20and%20Responsibilities%20booklet%20and%20SG-3%20policy%20October%201%201996.pdf>

<sup>38</sup> *Supra. Note 39.*

<sup>39</sup> Board of Governors, Minutes of the open session of the meeting Board of Governors, (1995) point 4, p. 3.

<sup>40</sup> *Supra. Note 40.*

non- academic conduct issues. The ORR was set up to be impartial and confidential. Definitions relating to non-academic conduct offences were clarified and defined in compliance with Quebec legislation. Standards of conduct for all members of the community were established because the University had a duty to provide a safe environment for all members of the community.

A director and advisor now handle concerns and complaints for ORR. The OO's role since the creation of the ORR has become one of referral unless the complaint or concern requires the involvement of both offices. Today, the OO at Concordia University no longer deals directly with harassment complaints. In those cases, we conduct a first assessment of the file, clearly identify key issues, refer to the ORR, the Sexual Assault Resource Centre, the Health Clinic or other relevant resource. We explain how they can gather evidence, and see if they can explore other avenues for informal resolution (especially if they do not want to make a formal complaint).

## **Comparative History of the OO of the University of Alberta and the Evolution of the University of Alberta's Response to Harassment Cases (1970s – present)**

The University of Alberta (UofA) is a comprehensive academic research institution with approximately 38,000 students (more than 31,000 undergraduate and 7,000 graduate), and more than 15,000 employees who are distributed among 4 campuses—North Campus in Central Edmonton, Enterprise Square in Downtown Edmonton, Campus Saint-Jean (a French-language campus in Edmonton's francophone neighbourhood, which is the westernmost francophone campus in Canada), and Augustana (a liberal arts undergraduate campus located in Camrose, Alberta). Ranked in the Top 100 of QS World University Rankings, the UofA is Alberta's largest and most diverse research university with approximately 8,000 international students and another 4,000 who hail from other Canadian provinces<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> University of Alberta Facts 2017-2018: <https://www.ualberta.ca/https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/ualberta/about/facts-brochure-2017-18-final-2-2.pdf>

The history of both ombudsman practice and approaches to dealing with harassment at the UofA is complex. In the 1970s, there was no term in university policies for what we now call harassment, even though practices that people would now refer to as sexual harassment, workplace harassment, or bullying certainly existed and were described in complaints to university administrators<sup>42</sup>. The first campus ombudsman and predecessor of the contemporary Office of the Student Ombuds (OSO) at the UofA was Professor Emeritus Don Scott. Dr. Scott's position was established in 1971, making it one of the first five university ombudsman positions in Canada<sup>43</sup>. It was created the same year as the Ombuds Offices at Concordia, Carleton, and Dalhousie Universities, and preceded only by Simon Fraser University in 1965<sup>44</sup>. The establishment of the first UofA ombudsman came at the impetus of the President's Office, following a letter from a private citizen to the President in 1969. As ombudsman, Dr. Scott was appointed to investigate the complaints and concerns of students, faculty, and staff with regard to academic and administrative procedures and decisions. He reported directly to the UofA Board of Governors from 1971-1975. After a faculty dispute and a subsequent review of the OO by the Board of Governors, Dr. Scott resigned in 1975<sup>45</sup>.

The next iteration of an Ombuds-like function came when the first Dean of Students established the Student Advisor position in 1976. However, while formally neutral, the new Student Advisor position had as its sole mission the management of student grievances and complaints and reported to the Dean of Students. Thus, there was no office at that time charged with addressing faculty or staff grievances<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> Schoeck, Ellen (former Information Officer on Appeals and Grievances and PACSH Coordinator), *In-person interview with Brent Epperson*, December 13, 2017, Edmonton, Alberta.

<sup>43</sup> Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds Handbook* (2015-2016).

<sup>44</sup> ACCUO 2013: <http://accuo.ca/wp-content/uploads/2017/07/ACCUO30En.pdf>

<sup>45</sup> Sharpe, Natalie, *Office of the Student...*, *op. cit.*; Report of the Advisory Review Committee on the Office of the University Ombudsman, Board of Governors, University of Alberta, Edmonton, University of Alberta archives, April 1973, <http://www.ualberta.ca/ARCHIVES>.

<sup>46</sup> Sharpe, Natalie, *Office of the Student...*, *op. cit.*; Report of the Ad Hoc Committee on Restructuring the Office of Student Affairs. GFC, University of Alberta, September 1976, W.A.G. Voss (Chair), p. 456. Also known as the "Voss Report"; Schoeck, Ellen, *In-person interview...*, *op. cit.*; Two of the earliest Student Advisors were Fran Trehearne and Ron Chilibek, followed by Natalie Sharpe, who later served as Director of the Student Ombudservice, and remains Director of the Office of the Student Ombuds (Sharpe, Natalie. Correspondence with Brent Epperson. December 12, 2017).

In 1982, the neutral position of Information Officer on Appeals and Grievances was established in the President's Office, and Ellen Schoeck was appointed for the new role. Taking inspiration in part from corporate ombudsman models in that era, the Information Officer on Appeals and Grievances simultaneously served as Secretary to General Faculties Council (GFC), and as Director of the University Secretariat. Schoeck dealt with academic and discipline appeals, and provided information on faculty and staff grievance processes, continuing to serve in UofA Governance leadership for twenty-seven years<sup>47</sup>.

As had been the case in many Canadian universities, the institutional attempt to curtail sexual harassment was the gateway into dealing with all forms of harassment<sup>48</sup>. When the Information Officer on Appeals and Grievances position was created in 1982, there was no definition in university policy for what we now call "sexual harassment." That same year, the Students' Union (the association representing undergraduate students at the UofA) went to the President's Office and lobbied with determination for the university to take action on matters of sexual harassment and misconduct. President Maier Horowitz met with the leaders of the four constituency associations—the Students' Union (SU), the Graduate Students' Association (GSA), the Academic Staff Association of the University of Alberta (AASUA), and the Non-Academic Staff Association (NASA)—to ensure their support in addressing the issue. The President's Office then established the President's Advisory Committee on Sexual Harassment (PACSH), an eight-person committee with one male and one female representative from each of the four constituency groups, and appointed Schoeck as the PACSH Coordinator. Starting in 1983, PACSH published an annual report in both the University's *Folio* magazine and *The Gateway* student newspaper, which included campus statistics on sexual harassment. The committee established a "Talk line" to which complainants could phone and obtain advice on policies and procedures from the PACSH Coordinator and Information Officer on Appeals and Grievances. PACSH existed until 1990, and received an average of approximately 40 cases per year<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Schoeck, Ellen, *In-person interview...*, *op. cit.*; Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds...*, *op. cit.*

<sup>48</sup> Wade, King, (current Director of OSDHR), *In-person interview with Brent Epperson*, December 14, 2017, Edmonton, Alberta.

<sup>49</sup> Schoeck, Ellen, *In-person interview...*, *op. cit.*

The key missions of PACSH were to educate the university community on practices that constitute sexual harassment (based on the new definitions established by the Alberta Human Rights Commission and the Canadian Association of University Teachers). PACSH pamphlets distributed throughout student service offices and academic faculty offices defined sexual harassment and gave examples of harassing behaviour. The pamphlets instructed victims on how to rebuff unwanted sexual advances, provided the phone number for the confidential “TALK line” for advice, and suggested that victims maintain written records of instances in which unwanted, non-reciprocal sexualized behaviours occurred. Lastly, the pamphlets informed potential victims of their option to file a formal complaint of sexual harassment to PACSH<sup>50</sup>.

Other offices were established within the university in the 1980s parallel to PACSH, as issues of administrative fairness, equity, and human rights took a more central role in campus politics. In 1983, the Students’ Union (SU) created its own Student Ombudservice and hired a part-time Director for Student Grievances. An Equity Office was established in 1985 to promote employment advancement opportunities for women and visible minorities and to monitor alleged employment discrimination. In 1989, the UofA’s Council on Student Life Standing Committee on Reports and Reviews completed the Report on Services Available for Student Appeals, Grievances, and Disciplinary Matters, which recommended the re-establishment of an ombudsman position<sup>51</sup>. That same year, in part as a response to the media wave that surrounded the 1987 Supreme Court decision in *Robichaud v. Canada (Treasury Board)*<sup>52</sup>, which incited many universities and other public institutions to critically examine their approaches to mitigating harassment, the UofA combined its Equity Office with PACSH to form the Office of Human Rights. The Office of Human Rights Office handled complaints and concerns related to employment equity, discrimination, and sexual harassment<sup>53</sup>.

The institutional approaches to managing administrative fairness, equity, and harassment continued to evolve in the 1990s. During the early 1990s, the UofA established the Sexual Assault Centre under the Dean of

---

<sup>50</sup> *Idem*

<sup>51</sup> Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds...*, *op. cit.*; “Report on Services Available for Student Appeals, Grievances, and Disciplinary Matters”, Council on Student Life Standing Committee on Reports and Reviews, Report no. 6, May 1989, p. 14.

<sup>52</sup> *Robichaud Canada (Conseil du Trésor)*, 1987, 2 R.C.S. 84. <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/236/index.do>.

<sup>53</sup> Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds...*, *op. cit.*

Students portfolio. In the same period, the Vice-President Academic of the Graduate Students' Association (GSA) began to assume quasi-ombuds duties, advising graduate students in academic disputes. In 1995, the Student Union's Student Ombudservice (SOS) approached the university to examine the possibility of creating a joint university-SU service. In 1997, the position of Student Advisor (still a university employee, reporting to the Dean of Students) and the two SU student ombuds (reporting to the SU Executive) formed the Student Ombudservice based on a memorandum of understanding. A year later, in 1998, the GSA created a part-time GSA Ombudsperson, reporting to the GSA Board<sup>54</sup>.

Changes in ombuds services and human rights management persisted in the 2000s. With regard to ombuds services, it became increasingly apparent to university and student leaders that a more integrated ombuds model was necessary. In 2006, the GSA Ombudsperson position was transferred from the GSA to the university, and became the part-time Graduate Ombudsperson. In 2008, the university established a part-time Undergraduate Ombudsperson position as well<sup>55</sup>. The Student Ombudservice at that time consisted of a full-time Director and two part-time ombudspersons who reported to the Director as university employees, as well as two interns in a dual reporting structure who reported both to a manager of the SU and to the Director of the Student Ombudservice.

In a controversial and contested move at the time, the UofA reorganized the Office of Human Rights in 2009, which led to a higher number of harassment and discrimination complaints in the Student Ombudservice. However, as part of the administrative reorganization, the UofA created the Office of Safe Disclosure and Human Rights (OSDHR) that year<sup>56</sup>. Like the former Office of Human Rights, the new OSDHR served students, faculty, and staff. However, the new office focused more on its role as a place of confidential disclosures and policy guidance, and no longer provided mediation or conflict resolution services. The Board of Governors had concerns that whistleblowers would be discouraged without a greater focus on safe disclosure, hence the new office focused more on disclosure and was moved to the Audit portfolio of the university, reporting directly to Board of Governors. Instead of direct conflict resolution assistance like that offered in its predecessor office, the OSDHR referred students with

---

<sup>54</sup> *Idem.*

<sup>55</sup> *Idem.*

<sup>56</sup> Schoeck, Ellen, *In-person interview...*, *op. cit.*; Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds...*, *op. cit.*

harassment or discrimination complaints, or students seeking mediation or other alternative dispute resolution assistance, to the Student Ombudservice for advice<sup>57</sup>.

By 2013, the Undergraduate Ombudsperson and Graduate Ombudsperson were both full-time university employee positions, reporting directly to the Director of the Student Ombudservice. In 2014, the Student Ombudservice and the Students' Union initiated discussions to end the merged service model and to create a new internship program in which ombuds interns would be contract university employees, reporting directly and solely to the Director. Finally, in 2015, the new Office of the Student Ombuds (OSO) was established as a university service separate from the SU<sup>58</sup>. Today, the OSO consists of three full-time ombudspersons (the Director, the Graduate Ombudsperson, and the Undergraduate Ombudsperson) as well as three interns (two full-time Undergraduate Ombuds Interns and one part-time Graduate Ombuds Intern). The OSO advises undergraduate students, graduate students, post-doctoral fellows, and medical residents in issues such as the informal resolution of interpersonal conflicts, academic appeals, Code of Student Behaviour cases, concerns and formal complaints of discrimination and harassment, and requests for referral to other university services. The OSO does not serve faculty or staff.

## **Societal pressures for change: Universities rethink their approaches to sexual harassment and assault**

When considering the Canadian context, it is important to understand that there are different equity, fairness, and harassment issues that are prioritized regionally at different times. In recent years, for instance, Western universities have been more concerned with issues relating to indigenous peoples that have notably come to light through the Truth and Reconciliation Commission. Alternatively, in Ontario, the Black Lives Matter movement that began in the United States has gained a lot of traction on campuses and impacted policy discussions. Thus, regional politics and demographics influence the policy priorities in university harassment, discrimination, and fairness debates<sup>59</sup>. The news cycle of course also plays an important role in policy shifts.

---

<sup>57</sup> Wade, King, *In-person interview with Brent...*, *op. cit.*; Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds...*, *op. cit.*

<sup>58</sup> Sharpe, Natalie, *Office of the Student Ombuds...*, *op. cit.*

<sup>59</sup> Wade, King, *In-person interview with Brent...*, *op. cit.*

Following the egregious allegations of sexual harassment and assault that emerged against Hollywood producer Harvey Weinstein<sup>60</sup> in October 2017, a media wave has followed countless disclosures of sexual misconduct against some of the most powerful men in North American and European entertainment, media, and politics. The academy has not been immune to the surge of reports and scandals, which have incited numerous dismissals and administrative leaves of influential researchers and professors<sup>61</sup>. It is therefore no surprise that risk management and legal teams throughout the West are painstakingly examining their policies on sexual harassment and assault. A generous interpretation of policy changes throughout the higher education sector would see the shift as a product of authentic care for victims on our campuses. A more cynical view may see a sector concerned with preserving university reputations and revenue streams, having taken lessons from higher education sexual assault scandals that preceded the Weinstein case, such as the notorious University of Montana cases in 2012<sup>62</sup>. Regardless of the motivations, universities are transforming their approaches to sexual assault and harassment. The University of Alberta is no exception.

In 2016, the UofA released its report from the Review of the University of Alberta's Response to Sexual Assault. Following the review, the University established both the Sexual Violence Policy Committee (SVPC) and the Sexual Assault Response Implementation Committee (SARIC) to implement and oversee forty-six recommendations. The new Sexual Violence Policy aims to educate the university community and ensure outreach on issues surrounding sexual violence. It further aims to improve both support and accountability. The policy applies to all members of the campus community (faculty, staff, and students). It is survivor-driven and has sought to clarify previously ambiguous definitions. Perhaps most interestingly, the UofA's Sexual Violence Policy clearly distinguishes between disclosures and complaints, and it allows for modifications to assist survi-

---

<sup>60</sup> Kantor, Jodi and Twohey, Megan, "Harvey Weinstein Paid Off Sexual Harassment Accusers for Decades", *The New York Times*, October 5, 2017, <https://www.nytimes.com/2017/10/05/us/harvey-weinstein-harassment-allegations.html>.

<sup>61</sup> Goldhill, Olivia and Slobin, Sarah, "One spreadsheet reveals the horrifying ubiquity of sexual harassment in academia", *Quartz*, December 12, 2017, <https://qz.com/1153654/sexual-harassment-in-academia-a-crowdsourced-survey-reveals-the-scale-metoo/>; "Tariq Ramadan accusé de viol par la militante Henda Ayari", *Le Monde*, 20 octobre 2017, [http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari\\_5203987\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari_5203987_3224.html).

<sup>62</sup> Krakauer, Jon, *Missoula: Rape and the Justice System in a College Town*, New York, Doubleday, 2015.

vors and interim measures that apply to alleged perpetrators without formal complaints<sup>63</sup>.

As professionals who have as our vocation the promotion of equity and fairness, ombudsmen welcome changes to harassment policies that help to create safer and healthier campuses for all members of our communities. We are nonetheless sensitive to risks inherent in substantial policy changes that follow trends in the higher education sector and recent media scandals. There is always a possibility that major increases of attention to one form of harassment—for instance, in the current era, sexual harassment—will overshadow the need for attention to other forms of disruptive behaviour, unfairness, and inequity. As ombudsmen carefully monitor policy shifts in our campus communities in a policy area that will undoubtedly continue to evolve in the coming years, it is useful to take stock of the variety of practices in the management of harassment in Canadian universities and colleges, as well as the roles of ombudsmen in shaping harassment policies and dealing with harassment complaints.

## Results Survey ACCUO regarding practices at Higher Education (HE) establishments

The survey we administered for the purpose of this article was sent out to the 37 members of ACCUO<sup>64</sup> to gain an understanding of how harassment was being handled in Canadian Colleges and Universities. In total, 62% of the members responded to the survey. ACCUO began as the result of the Canadian Conference of College and University Ombudspersons, which was first held at the OO of Concordia University. Therefore, it is not surprising that one of its main missions is to promote and foster “an understanding and appreciation of the role of an ombudsperson within universities and colleges across Canada and to support its members through networking, education, and professional development opportunities”<sup>65</sup>. Here are some of the characteristics of members’ offices:

---

<sup>63</sup> University of Alberta, USA, January 2016, [http://www.deanofstudents.ualberta.ca/CampusResources/~/\\_/media/deanofstudents/Documents/Reports/UofASexualAssaultReview.pdf](http://www.deanofstudents.ualberta.ca/CampusResources/~/_/media/deanofstudents/Documents/Reports/UofASexualAssaultReview.pdf); “Sexual Violence Policy”, University of Alberta, USA, Policies and Procedures On-Line (UAPPOL), June 23, 2017, <https://policiesonline.ualberta.ca/PoliciesProcedures/Policies/Sexual-Violence-Policy.pdf>; Eerkes, Deborah, “Responding to Sexual Violence on Campus”, *Lister Conference Centre*, The University of Alberta, Edmonton, December 6, 2017.

<sup>64</sup> Association of Canadian College and University Ombudspersons

<sup>65</sup> “A word about the Association”, Association of Canadian College and University Ombudspersons, <https://accuo.ca/about/a-word-about-the-association/>.

- 66% serve students only; the remainder serve faculty, staff, and students;
- Around 75% have their own Terms of reference and produce an annual report; and
- 30 % of the members have existed for more than 10 years.

## Highlights from the Survey

In the following paragraphs, we outline the four main questions asked of the ACCUO members; their responses are illustrated in charts.

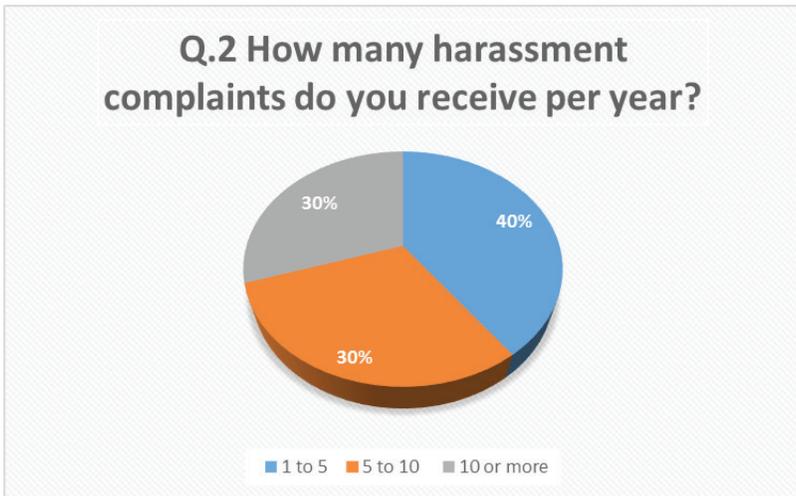


**FUENTE:** Association of Canadian College and University Ombudspersons.

A full 57% of the Association members do not directly deal with harassment complaints. Instead, they refer harassment complaints to either the secretary general (or equivalent) of the institution or an office that is charged with the responsibility of addressing all forms of harassment (or sometimes only one form) and disruptive behaviour. For instance, some universities have offices that deal uniquely with sexual harassment office. We observed that not one of the Quebec university offices which participated in the survey was in charge of addressing harassment complaints (even less with regard harassment stemming from the work environment or related to sexual harassment). This is a consequence of the provincial bylaws of Quebec, which very early on required employers to have a separate policy and procedures to address harassment complaints in the

work environment. Unlike in Quebec, the OO in the universities of Ontario are all subject to human rights legislation, which obliges them to comply. Therefore, the non-academic offences related to harassment are based on human rights legislation instead of a code elaborated by the institution.

One third of ACCUO members, such as the OO at the University of Alberta, deal directly with harassment complaints. In some cases, depending on the nature of the complaint, they may refer complaints to a designated authority or office.



**FUENTE:** Association of Canadian College and University Ombudspersons.

Over one third of the members who deal with harassment complaints receive one to 5 harassment complaints per year, while one third receive five to ten complaints per year.



**FUENTE:** Association of Canadian College and University Ombudspersons.

More than half of the cases that members handle are related to harassment on social media, one third are related to psychological harassment, and the rest are related to sexual harassment. None of the members receive workplace harassment complaints; instead, government policies and collective agreements usually regulate these complaints, which are not within the OO's mandates. Summary of best practices suggested by the members of ACCUO starting with the most popular suggestions:

Best Practices
Refer harassment complaints diligently and confidentially to the appropriate office
Be empathetic and listen to all clients: let complainant tell their story
Urge the Complainant to complete a summary document of events and to keep you updated on the progress of events to ensure they understand process and delays
Offer support throughout the process , refer to relevant policies
Make sure the student understands the harassment process and harassment complaint process
Assist the student if they might need help in addressing other administrative issues : academic issues
Explain relevant policies
Follow-up on the complaint
Assist student in preparing a complaint

## Lessons learned

- When assessing a possible harassment claim, be careful in evaluating information;
- When seeking information, be conscious of questions that might risk making the person feel uncomfortable—remember that this is not a court interrogation.
- Beware not to use “trigger words” or draw conclusions in an area in which you are not an expert; it is better to refer a person to the right resource or to work in collaboration.
- Do not accept unwritten rules or practices to be fair because “that is the way it has always been done.” Question and evaluate practices, and see what is being done elsewhere.
- Beware of charming and manipulative harassers.

## Conclusion

After an overview of the history from the Ombuds Offices of Concordia University and the University of Alberta, we realised how each office played an important role in the evolution of policies and procedures to address harassment. Certainly the combination of sexual harassment, disruptive behaviours, and other non-academic conduct issues forced Canadian universities and colleges to do more for the members of their campus communities. These institutions have adopted a great number of policies and put in place separate offices that they can rely on to assist them with harassment and other types of cases. The OO role is to make sure they are carefully scrutinized, upheld after passing through governance procedures, and reviewed to ensure best practices.

## Acknowledgements

We would like to thank Amy Fish (Ombudsperson of Concordia University), Lisa White (Interim Director of Rights and Responsibilities), Suzanne Belson (former Ombudsman of CU), Natalie Sharpe (Director of the Office of the Student Ombuds at the University of Alberta), Wade King (Director of the Office of Safe Disclosure and Human Rights at the University of Alberta), and Ellen Schoeck (former Information Officer on Appeals and Grievances and PACSH Coordinator for the University of Alberta) for providing us with crucial information about the two ombuds offices and

the evolution of managing harassment and human rights issues in the two institutions from the 1970's to 2000's. We are grateful for their generosity with their time and warm senses of humour. Concordia Archive Services offered tremendous assistance in recreating the evolution of policies. They are the gatekeepers of our memory.

We would like to offer a special thanks to the ACCUO members who, without their feedback, we would not have been able to present an accurate representation of the Canadian context.

## Bibliography

- «Tariq Ramadan accusé de viol par la militante Henda Ayari», *Le Monde*, 20 octobre 2017, [http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari\\_5203987\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari_5203987_3224.html).
- “A Crowdsourced Survey of Sexual Harassment in the Academy”, *The professor is in*, December 1, 2017, <https://theprofessorisin.com/2017/12/01/a-crowdsourced-survey-of-sexual-harassment-in-the-academy>.
- “A word about the Association”, Association of Canadian College and University Ombudspersons, <https://accuo.ca/about/a-word-about-the-association/>.
- “Computer Centre Incident”, *Archives & Special Collections Catalogue of Concordia University*, <https://www.concordia.ca/offices/archives/stories/computer-centre-incident.html>.
- “Computer Centre Incident”, *op. cit.*, Chapter II, section 3, p. 6.
- “Concordia releases report of its review of sexual assault policies”, *Concordia news*, August 26, 2015, <http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2015/08/26/sexual-assault-policy-review-working-group-report-released.html>.
- “Report on Services Available for Student Appeals, Grievances, and Disciplinary Matters”, Council on Student Life Standing Committee on Reports and Reviews, Report no. 6, May 1989, p. 14.
- “Rights and responsibilities the university Ombudsmen, Issues and events”, vol. 2, num. 20, 2<sup>nd</sup> paragraph, 1971, p. 6.

“Sexual pests are dealt with in new university brochure”, *The Link*, 1981, p. 5.

“Sexual Violence Policy”, University of Alberta, USA, Policies and Procedures On-Line (UAPPOL), June 23, 2017, <https://policiesonline.ualberta.ca/PoliciesProcedures/Policies/Sexual-Violence-Policy.pdf>

ACCUO 2013: <http://accuo.ca/wp-content/uploads/2017/07/ACCUO30En.pdf>

Aron, Nina R., “Groping in the Ivy League led to the first sexual harassment suit—and nothing happened to the man”, *Timeline*, October 20, 2017, <https://timeline.com/carmita-wood-sexual-harrasment-f2c537a0e1e8>.

Belson, Suzanne, “National Read Aloud Day”, presentation made in 1990’s. Board of Governors, Minutes of the open session of the meeting Board of Governors, (1995) point 4, p. 3.

Boncompain, Julie, *Ombuds Office Promoting Fairness Annual Report 2014-2015*, *Concordia University*, 2015, p. 1, <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/ombuds/docs/Ombuds-Annual-Report-2014-15.pdf> .

Code of Conduct (non-academic) Concordia University, Policy A-41, approved by the Board of Governors on December 8, 1977 .

Communiqué announcing the Code of Conduct, dated January 9, 1978.

Eerkes, Deborah, “Responding to Sexual Violence on Campus”, *Lister Conference Centre*, The University of Alberta, Edmonton, December 6, 2017.

Goldhill, Olivia and Slobin, Sarah, “One spreadsheet reveals the horrifying ubiquity of sexual harassment in academia”, *Quartz*, December 12, 2017, <https://qz.com/1153654/sexual-harassment-in-academia-a-crowdsourced-survey-reveals-the-scale-metoo/>

Honig, Bonnie, “Code of ethics would clarify the sexual harassment puzzle”, *The Georgian*, 1978, p. 3.

Honig, Bonnie, *The Georgian*, Friday, November 9 1978/3.

Kantor, Jodi and Twohey, Megan, “Harvey Weinstein Paid Off Sexual Harassment Accusers for Decades”, *The New York Times*, October 5, 2017, <https://www.nytimes.com/2017/10/05/us/harvey-weinstein-harassment-allegations.html>.

Keys, Suzanne, "Violence: no campus is immune", *Concordia University Magazine*, 1990.

Krakauer, Jon, *Missoula: Rape and the Justice System in a College Town*, New York, Doubleday, 2015.

Linguistic Profile of Concordia's Students 2016/17. Consolidated, <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html#tab3>, online: Concordia university website.

Report of the Ad Hoc Committee on Restructuring the Office of Student Affairs. GFC, University of Alberta, September 1976, W.A.G. Voss (Chair), p. 456. Also known as the "Voss Report"

Report of the Advisory Review Committee on the Office of the University Ombudsman, Board of Governors, University of Alberta, Edmonton, University of Alberta archives, April 1973, <http://www.ualberta.ca/ARCHIVES>.

Robichaud c. Canada (Conseil du Trésor), 1987, 2 R.C.S. 84. <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/236/index.do>.

Schoeck, Ellen (former Information Officer on Appeals and Grievances and PACSH Coordinator), *In-person interview with Brent Epperson*, December 13, 2017, Edmonton, Alberta.

Sharpe, Natalie. Office of the Student Ombuds Handbook (2015-2016).

The term *sexual harassment* was used in 1973 in "*Saturn's Rings*", a report authored by Mary Rowe to the then- President and Chancellor of the Massachusetts Institute of Technology (MIT) about various forms of gender issues.

University of Alberta Facts 2017-2018: <https://www.ualberta.ca/https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/ualberta/about/facts-brochure-2017-18-final-2-2.pdf>

University of Alberta, USA, January 2016, <http://www.deanofstudents.ualberta.ca/CampusResources/~media/deanofstudents/Documents/Reports/UofASexualAssaultReview.pdf>

Wade, King, (current Director of OSDHR), *In-person interview with Brent Epperson*, December 14, 2017, Edmonton, Alberta.

Young, Gail, *The Inept Professor, Jack The Ripper, The Reluctant*, Proceedings of the First Canadian Conference of College and University Ombudsmen, 1979.

## VI. Combatir el Acoso para Promover la Equidad y la Justicia: Una perspectiva de los *Ombuds* de las Universidades de Canadá<sup>1</sup>

Julie Boncompain<sup>2</sup>

Brent Epperson<sup>3</sup>

**Sumario:** A. Introducción; B. Historia de las Oficinas de los *Ombudsmen* en la Universidad de Concordia; C. De 1969 a la década de 1980; D. De 1980 a la década de 1990; E. La década de 1990; F. Historia comparativa de las Oficinas de los *Ombudsmen* de la Universidad de Alberta y la Evolución de las Respuestas de la Universidad de Alberta a Casos de Acoso (1970 a la fecha); G. Presiones de la Sociedad para Cambiar: Las Universidades reconsideran sus enfoques a la agresión y el acoso sexual; H. Resultados de la Encuesta de Asociación de *Ombudsperson* de Colegios y Universidades de Canadá (ACCUO) sobre Prácticas en Instituciones de Educación Superior; I. Puntos Notables de la Encuesta; J. Lecciones Aprendidas; K. Conclusiones; L. Bibliografía.

### Introducción

Para bien o para mal la academia es a menudo un reflejo de la sociedad. Por esta razón no es ninguna sorpresa que muchos *Ombudsmen*<sup>4</sup> en universidades y otras instituciones de enseñanza hayan tenido que hacer frente al desafío del acoso en sus comunidades académicas. Actualmente, somos testigos de un cambio cultural en el que las personas acosadas se han vuelto más abiertas al respecto<sup>5</sup> y confrontan públicamente a sus agresores. La gente ha comenzado a hablar, los agresores

---

<sup>1</sup> Traducción al español por: Alma Elena Rueda Rodríguez, José Pablo Hernández Ramírez y Juan Carlos Zambrano Hernández.

<sup>2</sup> LL.B, Ombudsperson Asociado, Universidad de Concordia.

<sup>3</sup> PhD., Ombudsperson de Graduados, Universidad de Alberta. Correo electrónico:

<sup>4</sup> Considerando las referencias históricas hechas en este artículo hemos decidido no utilizar el término alternativo *Ombudsperson* sin género para facilitar la lectura.

<sup>5</sup> Véase campaña con hashtag *#MeToo* en contra de la violencia sexual, llamado a la acción; "A Crowdsourced Survey of Sexual Harassment in the Academy", *The professor is in*, December 1, 2017, <https://theprofessorisin.com/2017/12/01/a-crowdsourced-survey-of-sexual-harassment-in-the-academy>.

son castigados y las instituciones se encuentran frente a un reto. Ciertamente, en nuestra calidad de *Ombuds* atentos a nuestras respectivas instituciones, tenemos que mirar hacia nuestras comunidades y preguntarnos: ¿estamos haciendo lo suficiente?, ¿qué se está haciendo en otros lugares? ¿podemos hacer las cosas mejor?, y ¿cuáles son las mejores prácticas que existen y que podrían informar nuestros esfuerzos para realizar una reforma? Como parte de un esfuerzo conjunto, las Oficinas de los *Ombudsmen* (OO) de la Universidad de Concordia y la Universidad de Alberta exploramos estas preguntas. Hemos preparado un esquema de la historia de nuestros enfoques hacia el acoso en nuestras respectivas oficinas desde los años 1970 hasta la fecha y mostramos los hallazgos en nuestros contextos particulares que pensamos pueden servir a los demás. Posteriormente, presentamos los resultados de una encuesta enviada a los miembros de la Asociación de *Ombudspersons* de Colegios y Universidades de Canadá (ACCUO). Para los fines de este artículo formulamos las siguientes preguntas: ¿de qué manera responden a las denuncias de acoso las Oficinas de los *Ombudsmen* en Quebec, Alberta y el resto de Canadá?; ¿cuáles son los retos que enfrentan en las redes sociales?; y ¿cuáles son las mejores prácticas que se propusieron? Finalmente, discutimos sobre las lecciones aprendidas durante nuestra experiencia lidiando con quejas de acoso<sup>6</sup>.

## Historia de las Oficinas de los *Ombudsmen* en la Universidad de Concordia

La Universidad de Concordia es el resultado de la fusión de dos instituciones y se localiza en dos campus: el Sir George Williams (SGW) en el centro de Montreal y el Campus Loyola en la periferia de la ciudad. Tiene una matrícula de aproximadamente 45,000 estudiantes inscritos en cursos con créditos<sup>7</sup>. El cuerpo estudiantil es culturalmente diverso y habla varias lenguas –la mitad habla inglés como primera lengua y la otra mitad se divide entre francés y otras lenguas<sup>8</sup>. Un considerable 17% del estudiantado se compone de estudiantes internacionales. Tiene más de 6,000 trabajadores y 13 convenios colectivos.

---

<sup>6</sup> En este artículo hemos agrupado el acoso en cuatro categorías: acoso, acoso sexual, acoso psicológico y acoso en el ámbito laboral.

<sup>7</sup> Student Enrolment 2016/2017, Universidad de Concordia, consultada en: <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html>.

<sup>8</sup> Linguistic Profile of Concordia's Students 2016/17 - Consolidated, Universidad de Concordia, consultado en: <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html#tab3>.

Durante los últimos 37 años, desde su fundación, las Oficinas de los *Ombudsmen* han estado comprometidas con promover y proteger la imparcialidad procesal en la Universidad, además de proporcionar una vía para la resolución de disputas informales relacionadas con problemas y quejas en relación a las políticas, prácticas, reglas y procedimientos<sup>9</sup>. El alcance del mandato de las Oficinas de los *Ombudsmen* es independiente de las estructuras administrativas universitarias, pues se reportan directamente con la Junta de Gobierno. Sus servicios se concentran en problemas y quejas relacionadas con políticas, prácticas, reglas y procedimientos. Los servicios son imparciales, confidenciales y están al alcance de todos los miembros de la comunidad.<sup>10</sup> Las Oficinas de los *Ombudsmen* tienen el poder para investigar sobre las quejas y para recomendar soluciones cuando determinen que una queja está justificada. Los asuntos y quejas relacionadas con acoso siempre han sido las más difíciles y desafiantes, pero esta breve historia nos permitirá entender cómo se crearon la Oficina de los *Ombuds* y la Oficina de Derechos y Responsabilidades.

## De 1969 a la década de 1980

Durante el ciclo escolar de primavera de 1968 anterior a la creación de la Universidad de Concordia, en la Universidad Sir George Williams (SGW), una de nuestras instituciones fundadoras, localizada en el centro de Montreal, seis estudiantes provenientes del Oeste de la India<sup>11</sup> acusaron de racismo a un profesor de biología, afirmando que las calificaciones otorgada por el profesor eran injustas y reflejaban un prejuicio. Ese otoño, los estudiantes denunciaron que el proceso formal de una queja estaba tomando demasiado tiempo y no era imparcial, por lo que hicieron públicas sus demandas para recibir una audiencia justa y adecuada. En enero 29 de 1969, el día de la audiencia, los seis promoventes estuvieron en desacuerdo con la elección del panel de audiencia, ya que en éste no había representantes estudiantiles. Junto con otros doscientos estudiantes salieron de la sala de audiencia y ocuparon el Centro de Cómputo del edificio principal de SGW exigiendo un proceso justo. El conflicto escaló

---

<sup>9</sup> Boncompain, Julie, *Ombuds Office Promoting Fairness Annual Report 2014-2015*, Universidad de Concordia, 2015, p. 1, <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/ombuds/docs/Ombuds-Annual-Report-2014-15.pdf>.

<sup>10</sup> *Ibidem.*, p.2.

<sup>11</sup> "Computer Centre Incident", Catalogo de Archivos y Colecciones Especiales de la Universidad de Concordia, <https://www.concordia.ca/offices/archives/stories/computer-centre-incident.html>.

cuando la policía fue llamada y se desataron disturbios en el Centro de Cómputo. Al final fueron arrestados noventa y siete estudiantes, mientras que los daños al Centro de Cómputo ascendieron a 2 millones de dólares.

El incidente dejó claro que los administradores de la Universidad tenían que examinar urgentemente sus procedimientos internos<sup>12</sup>. Como resultado, en 1971 la Universidad SGW llevó a cabo “cambios significativos”<sup>13</sup>. La sección de Derechos y Responsabilidades del Código de Conducta que lidiaba con las cuestiones no académicas fue reformada y se creó la Oficina de los *Ombuds* para ocuparse primordialmente de problemas académicos como engaños y plagios, además de resolver informalmente disputas no académicas.

El Código de Conducta para cuestiones no académicas se encontraba bajo la responsabilidad del Administrador del Código [*Code Administrator*] y podía ser invocado por cualquier miembro de la comunidad (profesores, estudiantes, trabajadores) éste fue el primero en su tipo en América del Norte, ya que por lo general este tipo de política solo se aplicaba a los estudiantes. Para fines de este artículo, nos referiremos en adelante al nombre actual del Código de Conducta para cuestiones no académicas: el Código de Derechos y Responsabilidades (CRR).

El CRR no solamente enumeraba los derechos y responsabilidades de los integrantes de la universidad, sino reforzaba las “responsabilidades de la universidad para quienes forman parte de ella”<sup>14</sup>. En suma, si un integrante de la comunidad pensaba que una decisión era infundada o violaba sus derechos, podía presentar como último recurso una queja ante la Oficina del Ombudsman<sup>15</sup>. La mayor parte del tiempo la Oficina recibía quejas sobre problemas no académicos, y, de acuerdo a las circunstancias, buscaría resolverlas a través de mecanismos de resolución informales y alternos, para referirlos subsecuentemente al Administrador del Código si el autor quería presentar una queja no académica de acuerdo al CRR. Durante este periodo el término “acoso” no figuraba en el CRR, mucho menos el de “acoso sexual”<sup>16</sup>, un término que aún no había sido

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, nota 3.

<sup>13</sup> “Rights and responsibilities the university Ombudsmen, Issues and events”, vol. 2, núm. 20, 2<sup>nd</sup> paragraph, 1971, p. 6.

<sup>14</sup> *Ibidem.*, Capítulo I, General, sección 3, p. 6.

<sup>15</sup> *Idem*.

<sup>16</sup> El término acoso sexual fue usado en 1973 en “*Los Anillos de Saturno*”, un reporte hecho por Mary Rowe al entonces Presidente y Canciller del Massachusetts Institute of Technology (MIT) sobre varias formas de problemas de género.

acuñado, pero que refería a lo que hoy conocemos como manifestaciones de acoso en los términos de: “perturbación”<sup>17</sup>, “violencia o incitación a la violencia; difamación y calumnia.”<sup>18</sup>.

En 1975 SGW se fusionó con el Colegio de Loyola, localizado en las afueras de Montreal, para convertirse en la Universidad de Concordia. Además, se confirmó que habría una Oficina de *Ombuds* en cada campus (SGW y Loyola) y se dejó en claro que dichas oficinas tenían “el derecho de investigar sobre la aplicación de cualquier regulación” con excepción de “los acuerdos colectivos”<sup>19</sup>. En 1977, la nueva Junta de Gobernadores de la Universidad de Concordia hizo enmiendas al CRR<sup>20</sup> para permitir la representación estudiantil en el sistema de Panel de Audiencias de la Junta.

Suzanne Belson, *Ombuds* de Concordia entre 1978 y 1999, dijo durante ese periodo: “fuimos pioneros, todo estaba por hacerse”. Las Oficinas de los *Ombudsmen* fueron sede de la Primera Conferencia de *Ombudsmen* de Universidades y Colegios de Canadá en 1971, lo cual marca la primera ocasión en que los *Ombudsmen* de América del Norte se reunieron para discutir y enfrentar conjuntamente temas difíciles. Los participantes de la conferencia se dieron cuenta de que sin importar de dónde provenía cada uno de ellos, los desafíos a los que se enfrentaban les eran comunes.

Durante la conferencia una presentación exponía el caso del denunciante que teme dar a conocer su identidad o presentar una queja formal por temor a las represalias. Esto era particularmente cierto en el caso de quejas de acoso relacionado con asuntos de género. Algunos *Ombudsmen* admitieron tener incertidumbre acerca del tipo de ofensas que deberían ser consideradas inapropiadas. También reconocieron que a veces las mujeres que denunciaban acoso sexual y posteriormente dudaban tomar acciones adicionales<sup>21</sup>. Otros *Ombudsmen* se percataron de que sus universidades o centros de educación no contaban con un Código de Ética o CRR, o algún lineamiento semejante<sup>22</sup> que les permitiese deter-

---

<sup>17</sup> “Computer Centre Incident”, *op. cit.*, Capítulo II, Sección 3, p. 6.

<sup>18</sup> *Ibidem*, sección 4, p. 6.

<sup>19</sup> Código de Conducta (no-académico) de la Universidad de Concordia, Política A-41, aprobado por la Junta de Gobernadores el 8 de diciembre de 1977.

<sup>20</sup> Comunicado anunciando el Código de Conducta, fechado el 9 de enero de 1978.

<sup>21</sup> Honig, Bonnie, *The Georgian*, Friday, November 9 1978/3.

<sup>22</sup> Young, Gail, *The Inept Professor, Jack The Ripper, The Reluctant*, Proceedings of the First Canadian Conference of College and University Ombudsmen, 1979.

minar cuándo una conducta contravenía la ética en el contexto del acoso sexual. Una de las principales conclusiones hechas en esta conferencia sobre “el problema del acoso sexual en la universidad”<sup>23</sup> fue que debía ser “objeto de un código de ética”<sup>24</sup>, que definiera qué conducta de un miembro se considera “no ética”<sup>25</sup>, inapropiada o inaceptable.

## De 1980 a la década de 1990

Las décadas de 1980 y 1990 estuvieron marcadas por la prioridad otorgada a los derechos humanos en Canadá. Las Oficinas de *Ombuds* de la Universidad de Concordia recibían casos cada vez más complejos que planteaban muchas preguntas sin respuestas evidentes. Específicamente, los casos relacionados con ofensas de índole no académica relacionados con conductas sexuales o con otros tipos de conductas perniciosas.

En el pasado existían pocas políticas encaminadas a proteger a las mujeres del acoso sexual; cuando sí existían eran a menudo desconocidas o estaban escondidas. Desde la perspectiva de un *Ombudsman*, las definiciones tan amplias de lo que constituía el acoso sexual eran confusas, puesto que este tipo de acoso podía manifestarse de diversas formas: física, verbal y/o psicológicamente. Podía presentarse bajo la forma de insinuaciones y gestos inapropiados<sup>26</sup> tales como pellizcos o miradas lascivas, o podía escalar a formas más violentas.

Belson sintetizó estas dificultades al demostrar que “el elemento crucial en el acoso sexual es que la constante incluye siempre una relación de poder”. En aquellos años, ni la policía ni los juzgados estaban resolviendo adecuadamente el singular y complejo reto del acoso sexual. De hecho, Belson señala que las medidas coercitivas y las vías legales eran “costosas, susceptibles de retrasos considerables” y “dañinas para todos los involucrados”. Se pensaba que el cambio debía provenir desde dentro de la organización a través de una política o declaración que condenara el acoso sexual. Los líderes de las instituciones necesitaban una medida asertiva, seguida de programas educativos, para permitir que

---

<sup>23</sup> Bonnie Honig, “Code of ethics would clarify the sexual harassment puzzle”, *The Georgian*, 1978, p. 3.

<sup>24</sup> *Idem*.

<sup>25</sup> *Idem*.

<sup>26</sup> Aron, Nina R., “Groping in the Ivy League led to the first sexual harassment suit—and nothing happened to the man”, *Timeline*, October 20, 2017, consultado en: <https://timeline.com/carmita-wood-sexual-harrassment-f2c537a0e1e8>.

los integrantes de la comunidad pudieran hablar al respecto, además de sesiones informativas.

A principios de la década de 1980 la tolerancia social frente al acoso sexual disminuía y las universidades comenzaron a reflejar estos cambios de las normas sociales. En 1981 la Universidad de York fue la primera Universidad en Canadá que creó políticas ante esta situación. Un año más tarde, la Oficina del *Ombudsman* realizó una amplia distribución de un folleto “diseñado como un esfuerzo para combatir un fenómeno presente no solo en Concordia sino en toda América del Norte”<sup>27</sup>. Este folleto fue parte de una gran campaña para educar a los integrantes de la comunidad. El folleto fue enviado a cada “integrante del profesorado, de tiempo parcial o completo”<sup>28</sup>, así como distribuida en los kioscos de información para estudiantes en toda la universidad. En el documento se definía el acoso sexual como “el uso del poder o la autoridad (real o presunta) con la intención de obtener favores sexuales”<sup>29</sup>. El panfleto explicaba los pasos para presentar una queja formal. La Oficina de Ombudsman esperaba que la campaña hiciera que las personas rompieran el silencio.

La Oficina de *Ombudsman* continuó alzando la voz en contra del acoso, por ejemplo, en su reporte anual 1983-1984 la Oficina asumió una posición de denuncia del boletín informativo llamado *The Bogge*, editado cada ciclo escolar por los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Computación. *The Bogge* contenía imágenes, caricaturas y palabras degradantes, ofensivas e insultantes para las mujeres<sup>30</sup>.

La atención institucional al problema siguió creciendo a finales de los años de 1980. En 1985 un artículo en la revista estudiantil *The Link* reportaba que el acoso sexual permanecía “sin ser denunciado”<sup>31</sup>, y que no había “ningún archivo central de denuncias de acoso sexual”<sup>32</sup>. El autor afirmaba que hacía falta adoptar una nueva política independiente para lidiar con el acoso sexual. La Oficina del *Ombudsman* no estuvo en desacuerdo, pero no estaba necesariamente a favor de separar las normas de acoso sexual del Código de Conducta, porque ello implicaba que “el acoso sexual es de algún modo distinto de los casos de acoso racial o de acoso

---

27 “Sexual pests are dealt with in new university brochure”, *The Link*, 1981, p. 5.

28 *Idem.*

29 *Idem.*

30 *Idem.*

31 *Idem.*

32 *Idem.*

con cualquier motivo”<sup>33</sup>. En ese momento la Oficina comenzaba a recibir más casos de estudiantes con una variedad de tipos de acoso relacionada con incidentes violentos o conductas perniciosas, así como acusaciones de *bullying*. La Oficina quería mantener una distribución equitativa de los fondos para combatir todo tipo de acoso, incluidos el racial y otros.

En 1987 la Universidad de Concordia tuvo su primer en materia de acoso sexual. Después de que la Universidad de York lo hiciera, adoptó su primera política sobre agresión sexual a principios de los años 1990<sup>34</sup>. Sin embargo, la trágica masacre de 14 estudiantes mujeres en la Escuela Politécnica de Montreal el 6 de diciembre de 1989 reforzó la preocupación de la Oficina de los *Ombuds* de que la violencia y las conductas nocivas, no solo las agresiones sexuales, estaban lejos de ser acciones aisladas y que “ningún campus era inmune”<sup>35</sup>.

## La década de 1990

Como se dijo anteriormente, a mediados de los años 1980, las Oficina de los *Ombuds* recibían cada vez más denuncias relacionadas con conductas nocivas. Dada la complejidad de estas quejas, el *Ombudsman* comenzó a comunicarse informalmente con el Administrador del Código y el Director de Salud para desarrollar un enfoque más amplio, multi-disciplinario y constructivo. Esta vía *ad hoc* tenía la intención de garantizar una atención más ágil, la exploración de todas las opciones posibles y el desarrollo de un proceso que pudiera lidiar de manera más apropiada con cualquier conducta nociva. Ese enfoque colaborativo refleja bien una realidad basada en la comunidad de la Universidad de Concordia. En términos generales los quejosos estaban de acuerdo con este tipo de enfoque porque tenían confianza en que sus problemas serían revisados con eficiencia.

Con el paso del tiempo, este comité *ad hoc* fue conocido como el “Equipo de Intervención” de la universidad, un modelo emulado en muchas universidades y centros de educación en toda América del Norte. Su trabajo propició una conciencia cada vez mayor de que las conductas

---

<sup>33</sup> *Idem*.

<sup>34</sup> “Concordia releases report of its review of sexual assault policies”, *Concordia news*, August 26, 2015, <http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2015/08/26/sexual-assault-policy-review-working-group-report-released.html>.

<sup>35</sup> Keys, Suzanne, “Violence: no campus is immune”, *Concordia University Magazine*, 1990.

nocivas no debían ser toleradas. Las denuncias podían ser presentadas tanto por profesores, empleados o estudiantes. Las razones por las que era difícil lidiar con ciertas conductas nocivas y que a menudo estas no eran hechas públicas o denunciadas por los miembros de la comunidad de Concordia ya estaban identificadas. Éstas incluían diversos desafíos como la falta de preparación del personal para lidiar con las conductas nocivas, las dificultades para identificar aquello que constituye una conducta nociva y la idea del personal de primera línea de que era parte de su labor lidiar con las conductas nocivas<sup>36</sup>.

El miedo también era un posible factor al momento de presentar una queja: algunos promoventes tenían miedo de que el conflicto aumentara; los empleados nuevos tenían miedo de perder sus trabajos, y los estudiantes temían que se les considerara como problemáticos. Los profesores estaban preocupados de que se les hiciera responsables de no ser capaces de mantener el orden en sus clases. Las Oficinas de los *Ombudsmen* pensaban que era complicado mantener controlados a los miembros problemáticos que se desenvolvían en diferentes lugares o departamentos y con personas diferentes. Algunos miembros de la comunidad se sentían indefensos o no sabían dónde buscar ayuda. Como indicaba Belson, incluso si se presentaba una denuncia contra un miembro problemático, era difícil llegar a una resolución si la persona seguía estando presente en el campus.

En 1990 las Oficinas de los *Ombudsmen* de la Universidad Concordia albergaron la primera conferencia titulada “Lidiar con las Conductas Violentas y Nocivas en el Campus”. Considerando que ésta tuvo lugar después de la masacre de la Escuela Politécnica de la Universidad de Montreal: “la gran asistencia fue vista como un reconocimiento tácito de la existencia de problemas que aún eran negados o minimizados por algunos por ser vergonzosos o perjudiciales para la imagen de la institución”<sup>37</sup>.

En los años siguientes las Oficinas del *Ombuds* de la Universidad de Concordia desplegaron gradualmente procedimientos y pusieron más énfasis en organizar talleres y educación adecuada a las necesidades de los trabajadores, el personal administrativo, los profesores y los estudiantes. Se promovió el mensaje “¡No estás solo!” para propiciar la oportunidad de trabajar en grupos pequeños y compartir experiencias con el fin de hacer que la comunidad de la universidad se diera cuenta de que

---

<sup>36</sup> Belson, Suzanne, “National Read Aloud Day”, 1990.

<sup>37</sup> *Idem*.

las conductas nocivas constituyan un problema que alcanzaba “a toda la universidad”. Estas medidas garantizaron que la universidad estuviera involucrada a través de acciones de apoyo, esfuerzos educativos continuos y revisión de medidas disciplinarias.

Belson, una de las ponentes en el Segundo Congreso sobre Violencia y Coexistencia Humana, que tuvo lugar el 14 de julio de 1992, explicó ahí cómo esta manera única e informal de lidiar con las conductas nocivas era una vía para enfrentar el problema. Además enfatizó que había que hacer mucho más para afinar los procesos y su eficiencia. Por supuesto, Belson no tenía ninguna manera de saber que un mes después tendría lugar en su propio campus un incidente violento. Valery Fabrikant, integrante del claustro académico del departamento de ingeniería, asesinó a cuatro colegas e hirió a un trabajador después de una disputa sobre su contratación y el crédito por su trabajo de investigación.

Este trágico incidente condujo a una “reevaluación de las políticas y procedimientos internos, así como a la revisión de cuestiones mayores, incluido el establecimiento de regulaciones civiles y de seguridad del espacio universitario”<sup>38</sup>, realizadas tras haber recibido las recomendaciones del Reporte Cowan. Como resultado se recomendó que el Equipo de Intervención formara parte de un grupo de trabajo para implementar una política que incluyera las recomendaciones del reporte<sup>39</sup>, dado que no existía ningún proceso formal en ese momento para expulsar o suspender a un integrante problemático antes de la decisión de un juzgado.

La Oficina de *Ombudsman* en ese momento declaró que no podía estar de acuerdo con las recomendaciones pues ello implicaría que la Oficina de *Ombudsman* tendría que criticar o remarcar los defectos de la misma política que había ayudado a desarrollar. De todos modos, el Equipo de Trabajo para la Revisión de Políticas fue creado en octubre de 1993 con el fin de examinar las regulaciones y la conducta del CRR. El examen del CRR tomó dos años de esfuerzos concertados y su objetivo principal era la centralización de sus recursos<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Folleto del Código de Derechos y Responsabilidades: <file:///C:/Users/jboncomp/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/NAXAS3DJ/Code%20of%20Rights%20and%20Responsibilities%20booklet%20and%20SG-3%20policy%20October%201%201996.pdf>

<sup>39</sup> *Supra*. Nota 39.

<sup>40</sup> Junta de Gobernadores, Minutas de la sesión de la Junta de Gobernadores, 1995, punto 4, p. 3.

En diciembre de 1995 el Código de Conducta (como se había denominado en 1978) fue revocado y se implementó el Código de Derechos y Responsabilidades (CRR). Éste codificaba lo que ya hacía el Equipo de Intervención informalmente para crear “una ventanilla única”<sup>41</sup> para los asuntos y quejas: la Oficina de Derechos y Responsabilidades (ORR) se volvió responsable de los asuntos de conducta no académicos. La ORR fue establecida de tal modo que fuera imparcial y confidencial. Las definiciones relacionadas con conductas ofensivas no académicas fueron clarificadas y definidas de acuerdo con la legislación de Quebec. Se establecieron normas de comportamiento para todos los miembros de la comunidad puesto que era un deber de la Universidad brindar un espacio seguro para todos los miembros de la comunidad.

Un Director y un consejero ahora se ocupan de los asuntos y las quejas recibidos por la ORR. Desde la creación de la ORR las Oficinas de los *Ombudsmen* han tenido un papel de remisión salvo que la queja o los asuntos requieran el involucramiento de ambas oficinas. Hoy en día, las Oficinas de los *Ombudsmen* en la Universidad de Concordia no se ocupan directamente de las denuncias de acoso. En esos casos, primero se hace una evaluación del expediente para identificar los aspectos clave, para remitirlo a la ORR, al Centro de Recursos para la Agresión Sexual, la Clínica de Salud, o a donde sea relevante. Les explicamos a los promotores cómo reunir evidencia y explorar vías para la resolución informal (especialmente si no quieren presentar una queja formal).

## **Historia comparativa de las Oficinas de los *Ombudsmen* de la Universidad de Alberta y la Evolución de las Respuestas de la Universidad de Alberta a Casos de Acoso (1970 a la fecha).**

La Universidad de Alberta (UA) es una institución de investigación académica integral que cuenta con aproximadamente 38,000 estudiantes, de los cuales más de 31,00 cursan estudios de licenciatura y 7,000 estudios de posgrado; además cuenta con más de 15,000 empleados distribuidos en 4 campus –El Campus Norte en el Edmonton Central, *Enterprise Square* en el Centro de Edmonton, el Campus *Saint-Jean* (un campus francófono en el barrio francoparlante de Edmonton, el campus francófono situado más al oeste en Canadá), y Augustana (un campus dedicado a las artes liberales a nivel primer grado en Camrose, Alberta)-. Situada entre

---

<sup>41</sup> *Supra*. Nota 40.

las primeras cien universidades del *QS World University Rankings*, la UA es la universidad dedicada a investigación más grande y diversa de Alberta con aproximadamente 8, 000 estudiantes internacional y otros 4,000 provenientes de las otras provincias de Canadá<sup>42</sup>.

La historia tanto de la práctica como de los enfoques del *Ombuds* para lidiar con el acoso en UA es compleja. En la década de 1970 no había un término en las políticas de la universidad para referirse a lo que hoy llamamos acoso, si bien las prácticas que hoy conocemos como acoso sexual, acoso laboral o *bullying* ciertamente existían y eran descritas en quejas a los administradores de la universidad<sup>43</sup>. El primer *Ombudsman* del campus y predecesor de la Oficina del *Ombudsman* de los estudiantes (OSO) en UA fue el Profesor Emérito Don Scott. El cargo del Dr. Scott fue creado en 1971, volviéndolo en uno de los primeros cinco *Ombudsmen* en Canadá<sup>44</sup>. Fue creada el mismo año que las Oficinas de los *Ombudsmen* de las universidades de Concordia, Carleton y Dalhousie, precedido únicamente por la Universidad Simon Fraser que lo hizo en 1965<sup>45</sup>. La creación del cargo del primer *Ombudsman* de la UA fue resultado del ímpetu de la Oficina del Presidente, en seguimiento a una carta de un ciudadano particular en 1969. Como *Ombudsman*, el Dr. Scott fue nombrado para resolver las quejas y asuntos de los estudiantes, profesores y personal con respecto a procesos y decisiones académicas y administrativas. Reportaba directamente a la Junta de Gobierno del periodo 1971-1975. Tras un conflicto con los profesores y una evaluación de la Oficina del *Ombudsman* hecha por la Junta de Gobierno el Dr. Scott ofreció su renuncia en 1975<sup>46</sup>.

La siguiente implementación de una función semejante a la del *Ombuds* tuvo lugar cuando el Primer Decano de los Estudiantes estableció la posición de Consejero Estudiantil en 1976. Sin embargo, aunque en principio era neutral, la nueva posición de Consejero Estudiantil tenía

---

<sup>42</sup> *Facts 2017-2018*, University of Alberta Facts 2017-2018: <https://www.ualberta.ca/https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/ualberta/about/facts-brochure-2017-18-final-2-2.pdf>.

<sup>43</sup> Schoeck, Ellen (anterior Oficial de Información sobre Apelaciones y Quejas y Coordinadora de PACSH en la Universidad de Alberta), *Entrevista personal con Brent Epperson*, Edmonton, Alberta, 13 de Diciembre de 2017.

<sup>44</sup> Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina de Ombudsman Estudiantil (2015-2016)*.

<sup>45</sup> *Celebrating Ombuds in Higher Education: ACCUO 1983-2013*, ACCUO, 2013, <http://accuo.ca/wp-content/uploads/2017/07/ACCUO30En.pdf>.

<sup>46</sup> Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, op. cit.; *Reporte del Comité Asesor de Revisión sobre la Oficina de Ombudsman de la Universidad*, Junta de Gobernadores, Universidad de Alberta, Edmonton, Archivos de la Universidad de Alberta, Abril 1973, <http://www.ualberta.ca/ARCHIVES>.

como única misión resolver los problemas y quejas de los estudiantes y se reportaba con el Decano de los Estudiantes. De este modo no había en ese momento ninguna oficina que se ocupara de resolver las quejas de los profesores o del personal<sup>47</sup>.

En 1982 se estableció la posición imparcial del Oficial de Información sobre Apelaciones y Reclamos como parte de la Oficina del Presidente; Ellen Schoeck fue nombrada para este nuevo papel. Inspirado en los modelos corporativos de *Ombuds* de aquel momento, el Oficial de Información sobre Apelaciones y Reclamos funcionaba simultáneamente como Secretario General del Consejo de Facultades (GFC) y como Director de la Secretaría de la Universidad. Schoeck se ocupaba de las apelaciones de los asuntos académicos y disciplinarios, a la vez que proporcionaba información sobre los procesos de denuncia de los profesores y del personal, desempeñando este papel de liderazgo en la UA por veintisiete años<sup>48</sup>.

Como había ocurrido en muchas universidades a lo largo de Canadá, el esfuerzo institucional para detener el acoso sexual fue el conducto para lidiar con todas las formas de acoso<sup>49</sup>. Cuando se creó el cargo del Oficial de Información sobre Apelaciones y Reclamos en 1982 no había ninguna definición dentro de los reglamentos de la universidad para describir lo que hoy llamamos “acoso sexual”. Ese mismo año la Unión de Estudiantes – la asociación que representaba a los estudiantes de primer grado de la UA- acudió a la Oficina del Presidente para solicitar con determinación que la universidad tomara medidas en materia de acoso sexual y otras conductas inapropiadas. El Presidente Maier Horowitz se reunió con los líderes de las cuatro asociaciones representativas –la Unión de Estudiantes (SU), la Asociación de Estudiantes de Posgrado (GSA), la Asociación del Personal Académica de la Universidad de Alberta (AASUA), y la Asociación del Personal No-Académico (NASA)- con el fin de asegurarse

---

<sup>47</sup> Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, *op. cit.*; Reporte del Comité Ad Hoc para la Restructuración de la Oficina de Asuntos Estudiantiles, GFC, Universidad de Alberta. Septiembre de 1976, W.A.G. Voss (Presidente), p. 456. También conocido como “Reporte Voss”; Schoeck, Ellen, *Entrevista personal...*, *op. cit.*; Dos de los primeros Consejeros Estudiantiles fueron Fran Trehearne y Ron Chillbeck, seguidos por Natalie Sharpe, quien más tarde sirvió como Directora del Ombudservice Estudiantil, y a la fecha es Directora de la Oficina de Ombudsman Estudiantil (Sharpe, Natalie. Correspondencia con Brent Epperson. 12 de diciembre de 2017).

<sup>48</sup> Schoeck, Ellen, *Entrevista personal...*, *op. cit.*; Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, *op. cit.*

<sup>49</sup> Wade, King, (actual Director de OSDHR) *Entrevista personal con Brent Epperson*, 14 de diciembre de 2017, Edmonton, Alberta.

de su apoyo para confrontar el problema. La Oficina del Presidente procedió a crear el Comité Asesor del Presidente sobre Acoso Sexual (PACSH), un comité de ocho personas, formado por un representante hombre y una mujer de cada una de las asociaciones, y designó a Schoeck como Coordinadora del PACSH. Al comienzo de 1983, PACSH publicó un reporte anual tanto en la revista universitaria *Folio* como en el periódico estudiantil *The Gateway*, en donde presentaba estadísticas del campus sobre acoso sexual. El comité estableció una línea telefónica para que los denunciantes pudieran llamar y recibir consejo sobre políticas y procedimientos del Coordinador del PACSH y del Oficial de Información sobre Apelaciones y Reclamos. El PACSH existió hasta 1990 y atendió un promedio de 40 casos por año<sup>50</sup>.

Uno de los objetivos principales del PACSH era educar a la comunidad universitaria sobre las prácticas que constituían acoso sexual (de acuerdo a las nuevas definiciones hechas por la Comisión de Derechos Humanos de Alberta y la Asociación de Profesores Universitarios). Los panfletos distribuidos por PACSH a través de las oficinas de servicios estudiantiles y las oficinas de los académicos definían el acoso sexual y daban ejemplo de las conductas de acoso. Los panfletos también instruían a las víctimas sobre cómo defenderse de proposiciones sexuales no deseadas, además de proporcionar el número para la línea telefónica confidencial “*Talk line*” para recibir asesoría, y sugería que las víctimas intentaran conservar registros escritos de los momentos en las que ocurrían conductas sexuales no deseadas y no consensuadas. Por último, los panfletos informaban a las víctimas potenciales de la posibilidad de presentar una denuncia formal por acoso sexual al PACSH<sup>51</sup>.

Otras oficinas fueron creadas dentro de la universidad en la década de 1980 en paralelo a PACSH, una vez que los temas relativos a justicia administrativa, equidad y derechos humanos tomaron un papel más central en las políticas del campus. En 1983, la Unión de Estudiantes (SU) creó su propio *Ombudservice* Estudiantil y contrató un Director de medio tiempo para Quejas Estudiantiles. Se estableció una Oficina de Equidad en 1985 para promover las oportunidades de promoción laboral para las mujeres y las minorías, así como para monitorear la discriminación laboral. En 1989 el Consejo del Comité Permanente de Vida Estudiantil sobre Informes y Revisiones de la UA, terminó su Reporte sobre los Servicios Disponibles para las Quejas, Denuncias y Asuntos disciplinarios de los

---

<sup>50</sup> Schoeck, Ellen, *Entrevista personal...*, *op. cit.*

<sup>51</sup> *Idem.*

Estudiantes, en el que recomendaba se restableciera el cargo de *Ombudsman*<sup>52</sup>. Ese mismo año, en parte como respuesta a la presión de los medios en torno de la decisión de la Suprema Corte en 1987 sobre Robichaud vs. Canadá (Junta del Tesoro)<sup>53</sup>, que incitaba a muchas universidades y otras instituciones públicas a examinar críticamente sus enfoques para mitigar los casos de acoso, la UA fusionó su Oficina de Equidad con el PACSH para formar la Oficina de Derechos Humanos. La Oficina de Derechos Humanos se ocupaba de las quejas y denuncias relacionadas con equidad en el empleo, discriminación y acoso sexual<sup>54</sup>.

Los enfoques institucionales para ocuparse de la justicia administrativa, equidad y acoso siguieron evolucionando en la década de 1990. A comienzo de dicha década la UA creó el Centro de Acoso Sexual bajo la responsabilidad del Decano de Estudiantes. En ese mismo periodo el Vicepresidente Académico de la Asociación de Estudiantes de Posgrado (GSA) comenzó a asumir tareas casi de *Ombuds*, al aconsejar a los estudiantes sobre disputas académicas. En 1995 el *Ombudservice* Estudiantil de la Unión de Estudiantes (SOS) se acercó a la universidad para examinar la posibilidad de crear un servicio conjunto Universidad-Unión de Estudiantes. En 1997, la posición de Consejero Estudiantil (empleado de la universidad que reportaba al Decano de Estudiantes) junto con dos *Ombuds* del Consejero estudiantil (bajo supervisión del Ejecutivo del SU) formaron el *Ombudservice* de Estudiantes a partir de un memorándum de entendimiento. Un año más tarde, en 1988, el GSA creó una posición de *Ombudsperson* de medio tiempo del GSA, que se reportaba a la Junta del GSA<sup>55</sup>.

Los cambios en los servicios de *Ombuds* y en la gestión de los derechos humanos siguieron en la década de los 2000. Con respecto a los servicios de *Ombuds*, se volvió cada vez más evidente para la universidad y para los líderes estudiantiles que un modelo de *Ombuds* mucho más integral era necesario. En 2006 la posición de *Ombudsperson* del GSA fue transferida del GSA a la universidad, convirtiéndose en un *Ombudsperson* de medio tiempo para los estudiantes de posgrado. En 2008, la universi-

---

<sup>52</sup> Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, op. cit.; "Reporte sobre Servicios Disponibles para Apelaciones, denuncias y asuntos disciplinarios estudiantiles", *Comité de Reportes y Revisiones del Consejo sobre la Situación de Vida Estudiantil*, Reporte núm. 6, Mayo 1989, p. 14.

<sup>53</sup> Robichaud c. Canada (Conseil du Trésor), 2 R.C.S. 84, 1987, <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/236/index.do>.

<sup>54</sup> Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, op. cit.

<sup>55</sup> *Idem*.

dad creo también una posición de *Ombudsperson* de medio tiempo para los estudiantes de licenciatura<sup>56</sup>. El *Ombudsservice* Estudiantil en ese momento consistía de un Director de tiempo completo y dos *Ombudspersons* de medio tiempo que se reportaban al Director como empleados de la universidad, así como dos pasantes en una estructura de supervisión doble que se reportaban tanto a un administrador de la SU como al Director del *Ombudservice* Estudiantil.

En una controversia y a la que muchos se opusieron en su momento, la UA reorganizó la Oficina de Derechos Humanos en 2009, lo cual resultó en un aumento en el número de quejas de acoso y discriminación en el *Ombudservice* Estudiantil. Sin embargo como parte de la reorganización administrativa, la UA creó la Oficina de Divulgación Confidencial y Derechos Humanos (OSDHR) ese año<sup>57</sup>. Tal como la anterior Oficina de Derechos Humanos, la recién creada OSDHR atendía a los estudiantes, al profesorado y al personal. Sin embargo la nueva oficina se enfocaba más en su papel de divulgación y asesoría sobre políticas, dejando de dar servicios de mediación o de resolución de conflictos. La Junta de Gobernadores estaba preocupada de que los informantes serían desalentados si no se cuidaba la confidencialidad, por ello la nueva oficina se concentraba más en lo que se trasladó a la agenda de las auditorías de la universidad, reportando directamente a la Junta de Gobierno. En lugar de asistir en la resolución directa de conflictos como hacía la oficina que le había precedido, la OSDHR refería al *Ombudservice* Estudiantil a los estudiantes que presentaban quejas de acoso o de discriminación, o a aquellos que buscaban mediación o alguna vía alternativa de resolución, para que recibieran asesoría<sup>58</sup>.

Para el año 2013 el *Ombudsperson* de los Estudiantes de Licenciatura y el *Ombudsperson* de Estudiantes de Posgrado ya eran empleados de la universidad de tiempo completo, que se reportaban directamente al Director del *Ombudservice* Estudiantil. En 2014, el *Ombudservice* Estudiantil y la Unión Estudiantil comenzaron las conversaciones para terminar con el modelo de servicio conjunto y crear un nuevo programa de internos en el que *Ombuds* internos serían empleados contratados por la universidad, reportándose única y directamente al Director. Finalmente, en

---

<sup>56</sup> *Idem.*

<sup>57</sup> Schoeck, Ellen, *Entrevista personal...*, *op. cit.*; Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, *op. cit.*

<sup>58</sup> Wade, King, *Entrevista personal...*, *op. cit.*; Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, *op. cit.*

2015, la nueva Oficina de *Ombudsman* Estudiantil (OSO) fue creada como un servicio de la universidad separado del SU<sup>59</sup>. Hoy en día, la Oficina de *Ombudsman* Estudiantil consiste de tres *Ombudsperson* de tiempo completo (el Director, el *Ombudsperson* de Estudiantes de Posgrado y el *Ombudsperson* de Estudiantes de Licenciatura), así como de tres pasantes (dos *Ombuds* de tiempo completo para estudiantes de Licenciatura y un *Ombuds* interno de medio tiempo para los Estudiantes De Posgrado). La Oficina de *Ombudsman* Estudiantil brinda asesoría a los estudiantes de licenciatura, a los de posgrado, a los investigadores de estancias posdoctorales y a los médicos residentes en temas como la resolución informal de conflictos interpersonales, apelaciones académicas, casos relacionados con el Código de Conductas Estudiantil, quejas e inquietudes formales por discriminación y acoso, además de solicitudes de referencia a otros servicios universitarios. La Oficina de *Ombudsman* Estudiantil no atiende a ninguna facultad o miembro del personal.

## Presiones de la Sociedad para Cambiar: Las Universidades reconsideran sus enfoques a la agresión y el acoso sexual

Al estudiar el contexto canadiense es importante entender que hay problemas de equidad, justicia y acoso que son sujetos a distinta prioridad regional y en momentos diferentes. En años recientes, por ejemplo, las universidades occidentales han estado más involucradas con temas relacionados a las poblaciones indígenas que han salido a la luz de manera notable a través de la Comisión de Verdad y Reconciliación. Por otra parte, en Ontario, el movimiento *Black Lives Matter*, que comenzó en Estados Unidos, ha logrado ganar mucho interés en diversos campus y ha tenido impacto en las discusiones sobre políticas. Así, las políticas regionales y la influencia de la demografía influye en las prioridades de los debates sobre políticas sobre acoso, discriminación y equidad<sup>60</sup>. Los ciclos de noticias también tienen por supuesto un papel importante en los cambios de políticas.

Tras las indignantes acusaciones de acoso y agresión sexual que surgieron contra el productor de Hollywood Harvey Weinstein<sup>61</sup> en octubre

---

<sup>59</sup> Sharpe, Natalie, *Manual de la Oficina...*, *op. cit.*

<sup>60</sup> Wade, King, *Entrevista personal...*, *op. cit.*

<sup>61</sup> Kantor, Jodi and Megan Twohey, "Harvey Weinstein Paid Off Sexual Harassment Accusers for Decades", *The New York Times*, October 5, 2017, <https://www.nytimes.com/2017/10/05/us/harvey-weinstein-harassment-allegations.html>.

de 2017, una ola mediática ha continuado revelando innumerables casos de conductas sexuales inapropiadas en contra de algunos de los hombres más poderosos de la industria del entretenimiento, los medios y la política en América del Norte y Europa. La academia no ha sido inmune a la ola de reportes y escándalos, que han incitado cuantiosos despidos y renunciaciones de influyentes investigadores y profesores<sup>62</sup>. No es ninguna sorpresa que equipos legales y de administración de riesgo a lo largo del Occidente estén tomando precauciones en sus políticas de acoso y agresión sexual. Una interpretación generosa de los cambios de dichas políticas a través del sector de la educación superior vería el cambio como producto de auténtica preocupación por las víctimas en nuestros campus. Una interpretación más cínica vería en cambio a un sector preocupado con proteger la reputación y los flujos de ingresos, habiendo aprendido las lecciones de los escándalos de agresión sexual en el sector de la educación superior que precedieron al caso Weinstein, como los notables casos de la Universidad de Montana en 2012<sup>63</sup>. Dejando de lado las motivaciones, las universidades están transformando sus enfoques hacia la agresión sexual y el acoso. La Universidad de Alberta no es una excepción.

En 2016 la UA hizo público su reporte “Revisión de las Respuestas de la Universidad de Alberta a la Agresión Sexual”. Luego de la revisión, la Universidad creó tanto el Comité de Políticas sobre Violencia Sexual (SVPC) como el Comité de Implementación de Respuesta a la Agresión Sexual (SARIC) para implementar y monitorear cuarenta y seis recomendaciones. Las nuevas Políticas sobre Violencia Sexual buscan educar a la comunidad universitaria y asegurar la difusión de temas que involucran violencia sexual. Además busca mejorar los ámbitos de apoyo y la rendición de cuentas. Las políticas se aplican a todos los integrantes de la comunidad del campus (profesores, personal y alumnos). Es una política orientada hacia los sobrevivientes y busca clarificar las definiciones que antes eran ambiguas. Tal vez su aspecto más interesante es que la Política de Violencia Sexual de la UA distingue claramente entre declaraciones y denuncias, y permite modificaciones para ayudar a los sobrevivientes,

---

<sup>62</sup> Goldhill, Olivia and Sarah Slobin, “One spreadsheet reveals the horrifying ubiquity of sexual harassment in academia”, *Quartz*, December 12, 2017, <https://qz.com/1153654/sexual-harassment-in-academia-a-crowdsourced-survey-reveals-the-scale-metoo/>; “Tariq Ramadan acusado de viol par la militante Henda Ayari”, *Le Monde*, 20 de octubre de 2017, [http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari\\_5203987\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari_5203987_3224.html).

<sup>63</sup> Krakauer, Jon, *Missoula: Rape and the Justice System in a College Town, USA*, Nueva York, Doubleday, 2015.

además de medidas provisionales que aplican a los presuntos perpetradores sin necesidad de quejas formales<sup>64</sup>.

Como profesionales cuya vocación es la promoción de la equidad y la justicia, los *Ombudsmen* estamos abiertos a los cambios en las políticas de acoso que ayuden a crear campus más seguros y sanos para todos los miembros de nuestras comunidades. Sin embargo, somos sensibles a los riesgos inherentes al cambio sustantivo de las políticas que obedecen a tendencias en el sector de la educación superior y a los escándalos mediáticos recientes. Siempre cabe la posibilidad de que el aumento de la atención a una forma de acoso —por ejemplo, en este momento, el acoso sexual— pueda hacer sombra a las necesidades de atención que tienen otras formas de conducta inapropiadas, a la desigualdad e inequidad. Mientras los *Ombudsmen* vigilan cuidadosamente los cambios en las políticas de las comunidades en nuestros campus, en un área de las políticas que sin duda seguirá evolucionando en los próximos años, es útil hacer inventario de la variedad de prácticas en materia de administración del acoso en las universidades y escuelas de educación superior en Canadá, así como de los papeles de los *Ombudsmen* para dar forma a las políticas sobre acoso y lidiar con las denuncias.

## **Resultados de la Encuesta de Asociación de *Ombudspersons* de Colegios y Universidades de Canadá (ACCUO) sobre Prácticas en Instituciones de Educación Superior**

La encuesta que aplicamos para los fines de este artículo fue enviada a los 37 miembros de ACCUO<sup>65</sup> para entender cómo se está lidiando con el acoso en las universidades y escuelas canadienses. En total, 62% de los miembros respondieron a la encuesta. ACCUO empezó como resultado de la Conferencia de *Ombudspersons* de Universidades y Escuelas Canadienses, que tuvo lugar por primera vez en las Oficinas de los *Ombudsmen* de la Universidad de Concordia. Por lo tanto, no es ninguna

---

<sup>64</sup> “Review of the University of Alberta’s Response to Sexual Assault”, University of Alberta, USA, January 2016, <http://www.deanofstudents.ualberta.ca/CampusResources/~media/deanofstudents/Documents/Reports/UofASexualAssaultReview.pdf>; “Sexual Violence Policy”, University of Alberta, USA, Policies and Procedures On-Line (UAPPOL), June 23, 2017, <https://policiesonline.ualberta.ca/PoliciesProcedures/Policies/Sexual-Violence-Policy.pdf>; Eerkes, Deborah, “Responding to Sexual Violence on Campus”, *Lister Conference Centre*, The University of Alberta, Edmonton, December 6, 2017.

<sup>65</sup> Association of Canadian College and University Ombudspersons.

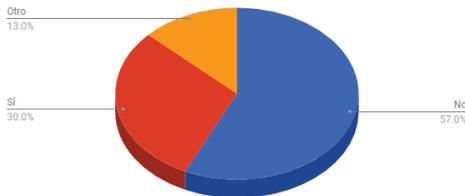
sorprende que una de sus tareas principales sea promover y procurar un “entendimiento y apreciación del papel de un *Ombudsperson* dentro de las universidades y escuelas a lo largo de Canadá y apoyar a sus miembros a través la creación de redes, educación y oportunidades de desarrollo profesional.”<sup>66</sup>. Éstas son algunas de las características de las oficinas de sus integrantes:

- 66% atienden únicamente a estudiantes; el resto atiende a profesores, personal y estudiantes;
- Cerca del 75% tiene sus propios Términos de Referencia y preparar un informe anual; y
- 30% de sus miembros han existido por más de 10 años.

## Puntos Notables de la Encuesta

En los siguientes párrafos, hacemos un resumen de las cuatro preguntas principales hechas a los miembros de ACCUO; sus respuestas están expresadas a través de las siguientes gráficas.

1. ¿Su oficina se ocupa de denuncias de acoso?



**FUENTE:** Association of Canadian College and University Ombudspersons.

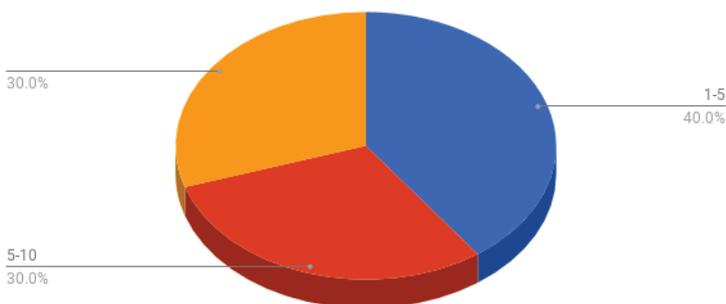
El 57% de los miembros de la Asociación no se ocupa directamente de las quejas de acoso. En lugar de eso refieren las quejas de acoso al secretario general (o a su equivalente) de la institución o a una oficina responsable de lidiar con todas las formas de acoso (o a veces solo de una forma) y con las conductas inapropiadas. Por ejemplo, algunas universidades tienen oficinas que se ocupan únicamente de casos de acoso sexual. Hemos notado que ninguna de las oficinas de las universidades de Quebec que participaron en la encuesta era responsable de lidiar con las

<sup>66</sup> “A word about the Association”, Association of Canadian College and University Ombudspersons, <https://accuo.ca/about/a-word-about-the-association/>.

denuncias de acoso (incluso menos tratándose de acoso en el ámbito laboral o de acoso sexual). Esto es consecuencia de la legislación provincial de Quebec, que desde mucho antes exige que los empleadores cuenten con una política y procedimientos separados de acoso en el ámbito laboral. A diferencia de Quebec, las Oficinas de los *Ombudsmen* en las universidades de Ontario son sujetas todas a legislación de derechos humanos, lo cual las obliga a su cumplimiento. Por tanto, las faltas no académicas relacionadas con acoso se basan en legislación de derechos humanos en lugar de en un código elaborado por la institución.

Una tercera parte de los miembros de ACCUO, como las Oficinas de los *Ombudsmen* de la Universidad de Alberta, se ocupan directamente de las denuncias de acoso. En algunos casos, dependiendo de la naturaleza de la denuncia, es posible que se refieran a los denunciados a una autoridad u oficina designada.

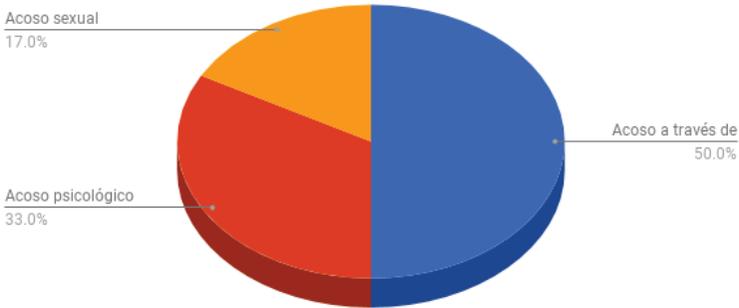
## 2. ¿Cuántas denuncias de acoso atiende por año?



**FUENTE:** Association of Canadian College and University Ombudspersons.

Más de una tercera parte de los miembros que se ocupan de denuncias de acoso reciben de una a cinco denuncias de acoso por año, mientras que una tercera parte recibe de cinco a diez denuncias por año.

### 3. ¿Qué tipo de denuncias de acoso recibe?



**FUENTE:** Association of Canadian College and University Ombudspersons.

Más de la mitad de los casos que los miembros atienden se relacionan con acoso a través de redes sociales, una tercera parte se relacionan con acoso psicológico, y el resto se relaciona con acoso sexual. Ninguno de los miembros atiende denuncias de acoso laboral; en lugar de eso, políticas gubernamentales y acuerdos colectivos regulan estas denuncias que no se encuentran en los mandatos de las Oficinas de *Ombudsmen*.

Resumen de las mejores prácticas recomendadas por los miembros de ACCUO ordenadas de acuerdo a su popularidad.

Mejores Prácticas
Referir las quejas de acoso de manera diligente y confidencial a la oficina apropiada
Ser empático y escuchar a todos los usuarios: dejar que el denunciante cuente su historia
Instar al promovente para que realice un resumen de los eventos y de mantenerlo al corriente del progreso de los eventos para asegurarse de que comprendan el proceso y sus plazos.
Ofrecer apoyo a lo largo del proceso, referir a las políticas relevantes
Asegurarse de que el estudiante comprenda el proceso de acoso y el proceso de las quejas sobre acoso
Asesorar al estudiante si requiere ayuda para resolver otros procedimientos administrativos o académicos
Explicar las políticas relevantes
Dar seguimiento a la denuncia
Asesorar al estudiante para presentar una queja

## Lecciones Aprendidas

- Al dar asesoría en una posible queja de acoso, tener cuidado al evaluar la información;
- Al buscar información, ser consciente de las preguntas que podrían incomodar a las personas cuando se esté solicitando información; recordar que esto no es un interrogatorio de un juzgado;
- Tener cuidado de no usar “palabras detonantes” o sacar conclusiones en un campo del cual no se es experto; es mejor remitir a la persona al recurso adecuado o trabajar en colaboración.
- No aceptar reglas o prácticas no escritas para ser justo por “porque esa es la manera en que siempre se ha hecho”. Cuestionar y evaluar las prácticas y ver qué es lo que se hace en otras partes.
- Tenga cuidado con acosadores carismáticos y manipuladores.

## Conclusiones

Tras una revisión de la historia de las Oficinas de los *Ombudsmen* de la Universidad de Concordia y de la Universidad de Alberta, nos hemos dado cuenta de cuán importantes han sido los papeles de estas oficinas en la evolución de las políticas y procedimientos para lidiar con el acoso. Ciertamente, la combinación de acoso sexual, conductas inapropiadas y otros problemas de conducta no académicos obligó a las universidades y escuelas de educación superior canadienses a hacer más para los integrantes de las comunidades de sus campus. Estas instituciones han adoptado un gran número de políticas e implementado oficinas separadas en las que pueden confiar para asistirlos con los casos de acoso y otros tipos. El papel de las Oficinas de los *Ombudsmen* es asegurarse de estos casos sean cuidadosamente estudiados, respaldados después de pasar por los procedimientos de gobernanza, y analizados para garantizar las mejores prácticas.

## Agradecimientos

Queremos agradecer a Amy Fes (*Ombudsperson* de la Universidad de Concordia), Lisa White (Directora Interina de Derechos y Responsabilidades), Suzanne Velsen (anteriormente *Ombudsman* de la Universidad de Concordia), Natalie Sharpe (Directora de la Oficina de los *Ombuds* Estudiantiles en la Universidad de Alberta), Wade King (Director

de la Oficina de Declaraciones Seguras y Derechos Humanos de la Universidad de Alberta), y Ellen Schoek (anterior Oficial de Información sobre Apelaciones y Reclamos y Coordinadora de PACSH en la Universidad de Alberta) por habernos brindado información crucial sobre las dos oficinas de *Ombuds* y sobre la evolución de la administración de los problemas de acoso y derechos humanos en la dos instituciones desde la década de 1970 hasta los años 2000. Estamos agradecidos por su generosidad en tiempo y por su cálido sentido del humor. Los Servicios de Archivos de Concordia fueron de gran apoyo para recrear la evolución de las políticas. Son los guardianes de nuestra memoria.

Ofrecemos un agradecimiento especial a los miembros de ACCUO sin cuya retroalimentación no hubiéramos podido presentar una representación certera del contexto canadiense.

## Bibliografía

- “Tariq Ramadan acusado de viol par la militante Henda Ayari”, *Le Monde*, 20 de octubre de 2017, consultada en: [http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari\\_5203987\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/20/tariq-ramadan-accuse-de-viol-par-henda-ayari_5203987_3224.html).
- “A Crowdsourced Survey of Sexual Harassment in the Academy”, *The professor is in*, December 1, 2017, consultada en: <https://theprofessorisin.com/2017/12/01/a-crowdsourced-survey-of-sexual-harassment-in-the-academy>.
- “A word about the Association”, Association of Canadian College and University Ombudspersons, consultada en: <https://accuo.ca/about/a-word-about-the-association/>.
- “Computer Centre Incident”, Universidad de Concordia, consultada en: <https://www.concordia.ca/offices/archives/stories/computer-centre-incident.html>.
- “Concordia releases report of its review of sexual assault policies”, Universidad de Concordia, August 26, 2015, consultada en: <http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2015/08/26/sexual-assault-policy-review-working-group-report-released.html>.
- “Reporte sobre Servicios Disponibles para Apelaciones, denuncias y asuntos disciplinarios estudiantiles”, Comité de Reportes y Revisiones

del Consejo sobre la Situación de Vida Estudiantil, Reporte núm. 6, Mayo 1989, p. 14.

“Review of the University of Alberta’s Response to Sexual Assault”, University of Alberta, USA, January 2016, consultada en: <http://www.deanofstudents.ualberta.ca/CampusResources/~media/deanofstudents/Documents/Reports/UofASexualAssaultReview.pdf>.

“Sexual pests are dealt with in new university brochure”, The Link, (1981), p. 5.

“Sexual Violence Policy”, University of Alberta, USA, Policies and Procedures On-Line (UAPPOL), June 23, 2017, consultada en: <https://policiesonline.ualberta.ca/PoliciesProcedures/Policies/Sexual-Violence-Policy.pdf>.

Aron, Nina R., “Groping in the Ivy League led to the first sexual harassment suit—and nothing happened to the man”, Timeline, October 20, 2017, consultada en: <https://timeline.com/carmita-wood-sexual-harassment-f2c537a0e1e8>.

Belson, Suzanne, “National Read Aloud Day”, 1990.

Boncompain, Julie, Ombuds Office Promoting Fairness Annual Report 2014-2015, Universidad de Concordia, 2015, p. 1, consultada en: <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/ombuds/docs/Ombuds-Annual-Report-2014-15.pdf>.

Bonnie Honig, “Code of ethics would clarify the sexual harassment puzzle”, The Georgian, 1978, p. 3.

Celebrating Ombuds in Higher Education: ACCUO 1983-2013, ACCUO, 2013, consultada en: <http://accuo.ca/wp-content/uploads/2017/07/ACCUO30En.pdf>.

Código de Conducta (no-académico) de la Universidad de Concordia, Política A-41, aprobado por la Junta de Gobernadores el 8 de diciembre de 1977.

Eerkes, Deborah, “Responding to Sexual Violence on Campus”, Centro de Conferencias Lister, La Universidad de Alberta, Edmonton, December 6, 2017.

Facts 2017-2018, University of Alberta Facts 2017-2018: consultada en: <https://www.ualberta.ca/https://cloudfront.ualberta.ca/~media/ualberta/about/facts-brochure-2017-18-final-2-2.pdf>.

- Gail Young, *The Inept Professor, Jack The Ripper, The Reluctant*, Proceedings of the First Canadian Conference of College and University Ombudsmen, 1979.
- Goldhill, Olivia and Sarah Slobin, "One spreadsheet reveals the horrifying ubiquity of sexual harassment in academia", Quartz, December 12, 2017, consultada en: <https://qz.com/1153654/sexual-harassment-in-academia-a-crowdsourced-survey-reveals-the-scale-me-too/>.
- Junta de Gobernadores, Minutas de la sesión de la Junta de Gobernadores, 1995, punto 4, p. 3.
- Kantor, Jodi and Megan Twohey, "Harvey Weinstein Paid Off Sexual Harassment Accusers for Decades", The New York Times, October 5, 2017, consultada en: <https://www.nytimes.com/2017/10/05/us/harvey-weinstein-harassment-allegations.html>.
- Keys, Suzanne, "Violence: no campus is immune", Concordia University Magazine, 1990.
- Krakauer, Jon, *Missoula: Rape and the Justice System in a College Town, USA*, Nueva York, Doubleday, 2015.
- Matrícula Estudiantil 2016/2017, Universidad de Concordia, consultado en: consultada en: <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html>.
- Perfil Lingüístico de los Estudiantes de Concordia 2016/2017 – Consolidado, Universidad de Concordia, consultado en: consultada en: <https://www.concordia.ca/about/fast-facts.html#tab3>.
- Reporte del Comité Ad Hoc para la Reestructuración de la Oficina de Asuntos Estudiantiles, GFC, Universidad de Alberta. Septiembre de 1976, W.A.G. Voss (Presidente), p. 456.
- Reporte del Comité Asesor de Revisión sobre la Oficina de Ombudsman de la Universidad, Junta de Gobernadores, Universidad de Alberta, Edmonton, Archivos de la Universidad de Alberta, Abril 1973, consultada en: <http://www.ualberta.ca/ARCHIVES>
- Robichaud c. Canada, 2 R.C.S. 84, 1987, consultada en: <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/236/index.do>.
- Schoeck, Ellen, Entrevista personal con Brent Epperson, Edmonton, Alberta, 13 de Diciembre de 2017.

## VII. Las violencias entre pares. Viejos problemas en nuevos ropajes. Una aproximación desde la Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Aguiar<sup>1</sup>

Florencia Caparelli<sup>2</sup>

María Eugenia Pinto<sup>3</sup>

**Sumario:** A. El desafío de una invitación; B. Una rápida revisión de los antecedentes del acoso entre pares y de sus ausencias; C. Interrogantes iniciales que estructuran el trabajo; D. La UNC a cuatrocientos años de su creación y cien de la Reforma Universitaria. El contexto institucional; F. *Bullying*; acoso entre pares; acoso escolar; violencias en la escuela: precisión terminológica que intenta un posicionamiento teórico-conceptual; G. El acoso entre pares en la UNC. Lo que dicen los actores; H. Algunas conclusiones que abren nuevos interrogantes.

### El desafío de una invitación

*Defender los principios y derechos universitarios, incluyendo los intereses difusos o colectivos [...] <sup>4</sup>*

Más allá de constituir un órgano de control -como todos los organismos análogos- y, además de defender los derechos individuales de los miembros de la comunidad universitaria, el párrafo de la Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba que citamos, le asigna a la Defensoría de la Comunidad Universitaria una de sus notas

---

<sup>1</sup> Defensora de la Comunidad Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>2</sup> Becaria graduada, Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

<sup>3</sup> Becaria estudiante avanzada Licenciatura en Psicología. Participa del trabajo de campo, la construcción de datos y elaboración de informes institucionales.

<sup>4</sup> Resolución del Consejo Superior N° 288/1997 reglamenta funciones y competencias de la Defensoría.

identitarias: la responsabilidad de velar por los *intereses difusos y colectivos* de los *cuatro* claustros de la comunidad universitaria<sup>5</sup>.

Por ello, agradecemos muy especialmente a la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México habernos invitado a participar del Seminario “*Acoso Escolar: Prevención y Sensibilización*” ya que, con su convocatoria, nos desafía al cumplimiento de ese mandato por caminos aún no explorados<sup>6</sup>.

La Universidad de Córdoba (UNC) es una macro universidad con más de ciento cuarenta mil estudiantes que cursan estudios de nivel universitario. Además, casi cuatro mil alumnos a partir de los diez años asisten a sus dos colegios secundarios<sup>7</sup>. Sin embargo, no se ha investigado sobre el acoso entre pares en sus aulas. De allí que nuestra intención sea iniciar ese estudio pendiente y en esta primera instancia, indagar sobre su presencia y algunas de sus especificidades, aportando así al conocimiento de la problemática en las universidades latinoamericanas.

## Una rápida revisión de los antecedentes del acoso entre pares y de sus ausencias

Iniciamos la recopilación de antecedentes con consultas a docentes-investigadores de nuestra Universidad. Profesores con años de antigüedad como profesionales asesores en el sistema educativo provincial, nos facilitaron documentos elaborados por el Ministerio de Educación de Córdoba con indicaciones para intervenir en las instituciones de nivel pri-

---

<sup>5</sup> La representación del claustro de graduados en todos los órganos colegiados de la UNC refleja una de las banderas de la Reforma del 18: el *gobierno tripartito y paritario*. A partir de 1983, normalizada la Universidad luego de la dictadura militar, se incorpora también el claustro llamado no docente (personal administrativo y de servicios) con lo que ahora la participación es cuatripartita. Esta conformación se refleja en el ámbito de competencias de la Defensoría.

<sup>6</sup> En cumplimiento de tan amplias y preciadas facultades hemos desarrollado desde el comienzo de nuestra gestión diversas actividades. Así, en 2014 se analizan las “cátedras con *resultados anómalos*” convocando a secretarios académicos y de asuntos estudiantiles; en 2015 se elabora en forma conjunta con una comisión de especialistas un *Plan para prevenir y atender las violencias de género en el ámbito de la UNC* el cual asigna a la Defensoría la tareas de receptor y tramitar las denuncias, la sistematización y estadística de las situaciones de violencias y formar parte de la coordinación del Plan. Finalmente, a fines de 2016 y durante todo el 2017, se avanza en un *Programa para la tutela de los derechos de autor* que busca no sólo sancionar las violaciones a los mismos sino también difundir y capacitar sobre los derechos y responsabilidades que ello significa.

<sup>7</sup> Ambos Colegios ofrecen también carreras pre-universitarias.

mario y secundario<sup>8</sup>. También, recibimos el aporte de profesores-tutores de tesinas de licenciatura de Psicología que abordan la problemática en distintas escuelas de la capital y del interior de la provincia de Córdoba. Así mismo, investigadores de la UNC pusieron a nuestra disposición sus proyectos de investigación sobre violencia escolar en general, *cyberbullying*, *grooming*, discriminación en la escuela y otros temas relacionados.

Encontramos entonces que existe una producción bastante abundante de nuestros investigadores sobre la temática en escuelas de los niveles primario y secundario dependientes del Ministerio de Educación Provincial. En el listado elaborado a partir de esas colaboraciones, todos los trabajos, si bien con enfoques diferentes, provienen del campo de la Psicología. No hay producción sobre el tema en las carreras de Ciencias de la Educación, en Antropología (ambas pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Humanidades) ni en Derecho, Medicina o Ciencias Sociales. No se aborda el tema a nivel universitario, ni se le investiga en los colegios secundarios de la UNC.

Sin embargo, analizadas desde el problema que hoy se nos plantea, algunas consultas recibidas en años anteriores por la Defensoría pueden ser entendidas en el marco de esta problemática. Una vez más, casos aún en análisis se enriquecen al ser abordados desde diferentes categorías. Iniciamos, entonces, nuestro trabajo en la creencia que el problema -aún invisibilizado- tiene presencia en nuestras aulas.

Solicitamos al Servicio de alerta bibliográfica de la Biblioteca de las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Psicología<sup>9</sup> realizar un relevamiento de publicaciones de docentes de la Universidad, de otras universidades nacionales y extranjeras -libros, artículos, ponencias en congresos, proyectos de investigación, tesinas de grado y tesis de posgrado-. Con ese apoyo, dispusimos de un número interesante de producciones que encaran la problemática desde diversas perspectivas teóricas y focalizan diferentes aspectos, centralmente en escuelas primarias o secundarias.

Por ello, decidimos concentrar la búsqueda bibliográfica en una temática que aparecía menos trabajada, el acoso entre universitarios que,

---

<sup>8</sup> Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

<sup>9</sup> Agradecemos a su Directora Alejandra Greiff y especialmente a Sonia Mangas quien estuvo a cargo de la búsqueda bibliográfica haciéndonos llegar la bibliografía en recursos de acceso abierto y Biblioteca Electrónica del Mincyt, incluyendo las publicaciones periódicas.

como dijimos, mostraba un vacío total entre los investigadores cordobeses y escasos aportes de otras universidades argentinas.

Focalizando en nuestra Universidad, las respuestas de informantes claves resultaron-desalentadoras. Uno de los psicólogos de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, con atención de consultorio por más de una década, nos dijo:

*En mis años haciendo consultorio en la UNC no he tenido ni un solo caso de bullying universitario, ni he escuchado que alguno de mis colegas refiera al tema, lo que es en sí mismo una referencia a tener en cuenta<sup>10</sup>.*

Resolvimos abrir las consultas a otros espacios institucionales. Escribimos a Alejandro Castro Santander, Director General del *Observatorio de la Convivencia Escolar* (Universidad Católica de Cuyo, Argentina) Cátedra UNESCO *Juventud, Educación y Sociedad (UCB, Brasil)* quien, al responder a nuestro requerimiento sobre acoso entre pares en la Universidad, confirma nuestras dudas:

*“En general tenemos mucha información sobre el acoso entre escolares en los niveles primarios y secundarios. Prácticamente nada en relación a bullying entre estudiantes universitarios, aunque generalmente decimos que las cifras siguen lo que hemos aprendido sobre los últimos años del secundario, en donde tiende a disminuir de manera muy marcada.”<sup>11</sup>*

También escribimos a la ONG *Bullying sin fronteras* para solicitarles mayor información sobre un estudio realizado en universidades argentinas.<sup>12</sup> Según ella, el 30% de estudiantes de las universidades públicas y 50% de las privadas reconocen haber sido víctima de *bullying*. Ante estos porcentajes, les preguntamos si el estudio incluía a la Universidad Nacional de Córdoba y algunas de las características del mismo. Lamentablemente, no recibimos respuesta por lo que resulta difícil ingresar en nuestro análisis sus conclusiones.

Para ampliar nuestro marco de referencia, enviamos correos electrónicos a todas las defensorías universitarias latinoamericanas con las

---

<sup>10</sup> Picco, C., comunicación personal, 15 de agosto de 2017.

<sup>11</sup> Castro Santander, A., comunicación personal 4/9/2017

<sup>12</sup> La página electrónica es : [webhttps://bullyingsinfronteras.blogspot.com.ar/](https://bullyingsinfronteras.blogspot.com.ar/)

que tenemos contacto (excepto a las de México que seguramente harán su aporte en el marco del Seminario organizado por la UNAM): en total, ochenta y nueve defensorías-*ouvidorías* de Brasil, Bolivia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras y Perú. Solicitamos nos informen sobre la existencia de investigaciones o presentación de situaciones de acoso entre estudiantes universitarios de sus respectivas instituciones.

Recibimos apenas trece respuestas<sup>13</sup>, seis brasileñas, cinco peruanas<sup>14</sup>, una de Costa Rica y una de Chile. Dos de ellas felicitan por haber encarado la indagación y la Universidad Federal de Santa María (Br) sostiene que el tema ameritaría una investigación en esa Universidad. Por su parte, la Defensoría de los Estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica informó que han participado en una Jornada nacional contra el *matonismo* -como se le denomina en su país a propuesta de la UNED- la cual focaliza en la niñez y adolescencia. Con respecto al tema a nivel universitario, proporcionó un enlace para consultar el Reglamento general estudiantil que establece sanciones a faltas relacionadas directa o indirectamente con el acoso escolar<sup>15</sup>.

Sólo la *Pontificia Universidad Católica de Chile*, informó haber recibido dieciséis casos en sus cuatro años de existencia, doce de los cuales corresponden al último año, lo cual les lleva a preguntarse por las posibles causas de este notable incremento.

Este primer diagnóstico, fortalece nuestra decisión de aportar al seminario un primer nivel de información local que, al menos parcialmente, contribuya a paliar un conocimiento tan escaso de la problemática en las universidades latinoamericanas y sus defensorías-*ouvidorías*. Así, iniciamos un trabajo exploratorio de la problemática en nuestra Universidad que estuvo a cargo de la Licenciada en Psicología María Florencia Caparelli y la estudiante avanzada de la misma carrera Eugenia Pinto, quienes coordinaron las reuniones con estudiantes, sistematizaron datos y elaboraron informes institucionales<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> El escaso número de respuesta podría o no demostrar falta de interés en el tema dado que, en anteriores comunicaciones pocas instituciones proporcionaron la información requerida.

<sup>14</sup> Tal vez porque las Defensorías universitarias peruanas en su totalidad son muy recientes, sus respuestas siempre dan cuenta de mucho interés en asistir a encuentros y compartir experiencias.

<sup>15</sup> La página electrónica es: <https://www.uned.ac.cr/extension/caam/inicio>.

<sup>16</sup> Ello fue posible a través de sendas becas asignadas por la Defensoría a partir de una convocatoria abierta de antecedentes. Agradecemos a Florencia y Eugenia su profesionalismo y dedicación.

## Interrogantes iniciales que estructuran el trabajo

*Dar cabida a los problemas del Hombre,  
sin temor a los interrogantes o dudas que puedan surgir.*  
María Saleme de Burnichón<sup>17</sup>

El acoso entre pares, más conocido en los medios como *bullying*, no es un fenómeno contemporáneo, probablemente ha nacido y crecido junto con el sistema educativo en la etapa inicial del capitalismo industrial. No hay documentación escolar al respecto -se trata de un fenómeno naturalizado en las aulas hasta tiempos recientes- pero, entre otros relatos, se lo puede detectar en clásicos de la literatura europea como *Oliver Twist* de Charles Dickens.

El tema se convierte en problema de investigación cuando en la década de 1970 el psicólogo escandinavo Dan Olweus lo nombra y trabaja. Al calor de una mayor sensibilización social sobre derechos humanos en general y violencia en las escuelas en particular, mucho se ha avanzado en las últimas décadas en investigaciones, legislaciones específicas, propuestas de intervención en casi todos los países de América y Europa y de organismos internacionales<sup>18</sup>.

A partir de aquellos primeros estudios en el norte de Europa, la temática se difunde. En Gran Bretaña, se inician en la década de 1980 y en la década siguiente, en Estados Unidos y países de Europa, entre ellos España -referente para nosotros, hispanoparlantes-. En América Latina, los primeros trabajos son de principios de este siglo.

En parte por esa misma amplia y rápida difusión nos surgen interrogantes que, desde nuestra perspectiva, resultan centrales y que María Burnichón<sup>19</sup>, con sus palabras nos alienta a encarar sin temor a las dudas que pudieran surgir.

---

<sup>17</sup> Pedagoga argentina. Fue Decana de la Facultad de Filosofía y Directora de su Centro de Investigaciones.

<sup>18</sup> Naciones Unidas, UNESCO, UNICEF.

<sup>19</sup> Como a muchos otros argentinos, México le abrió sus puertas a María durante la dictadura militar de 1966 y de vuelta en Argentina siguió en contacto durante toda su vida con los amigos mexicanos y con los argentinos, exiliados durante la última dictadura militar que permanecieron a la vuelta de la democracia en su segunda patria, entre otros Eduardo Remedi y Alfredo Furlán.

En primer lugar, ¿en qué medida las categorías construidas para otras sociedades resultan pertinentes al análisis de las sociedades latinoamericanas?

Los sistemas educativos latinoamericanos son adaptaciones a nuestro medio de las instituciones europeas tanto en la época colonial con el establecimiento de universidades en las colonias españolas y luego, a fines del siglo XIX y siglo XX, con la expansión de la escuela primaria y secundaria. En ese marco, muchas de las categorías teóricas utilizadas en pedagogía, las didácticas y la psicología educacional<sup>20</sup> han sido construidas por pensadores europeos, repensadas y dotadas de nuevos sentidos para América Latina por nuestros investigadores. ¿Es ese el caso de *bullying*? ¿Qué recaudos epistemológicos y metodológicos se deben tomar al analizar nuestras instituciones universitarias?

Además, los estudios sobre acoso escolar iniciales -y muchos otros que continúan la misma línea- focalizan la problemática en niños y adolescentes que cursan los niveles primario y secundario, ¿existe el problema entre los estudiantes universitarios, en otro grupo etario y con otros horizontes de expectativas? Y, en su caso, ¿qué especificidades adquiere en el ámbito universitario y en territorio latinoamericano? Las opiniones de los investigadores no son unánimes.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Pensamos en currículum, código disciplinar, didáctica, entre otras.

<sup>21</sup> Romero Palencia, A. y Plata Santander, J., "Acoso Escolar en Universidades", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 20, septiembre-diciembre 2015, consultado el 12 de diciembre de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800003>; García, Peña, J.J., Moncada Ortíz, R.M. y Quintero, Gil, J., "El bullying y el suicidio en el escenario universitario", *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 2, 2013, pp. 298-310; Vergel, M. *et al.*, "Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior", *Revista Criminalidad*, vol. 58, núm. 2, pp. 197-208.

## La UNC a cuatrocientos años de su creación y cien de la Reforma Universitaria.

*Hemos resuelto llamar las cosas por su nombre, Córdoba se redime.  
Los dolores que quedan son las libertades que nos faltan*  
Manifiesto Liminar Reforma Universitaria, 1918

La Universidad Nacional de Córdoba integra quince Facultades que abarcan todas las áreas de conocimiento, exactas, naturales, humanas, sociales y dos colegios de nivel secundario y terciario<sup>22</sup>. Como todas las instituciones universitarias, la UNC es una organización compleja por las diferentes fuentes de poder que la atraviesan, el conflicto de intereses, de funciones (distintos claustros, diferentes jerarquías), de carreras, de áreas de estudio, de formas de relación con organizaciones externas a los claustros. En el contexto argentino actual –pos dictaduras militares y lenta reconstrucción de las prácticas democráticas–, la UNC como una gran mayoría de las universidades públicas comparte un modelo que concibe a la Universidad como una arena política en la que el conflicto resulta el motor que subyace a la toma de sus decisiones.

En el interior de la UNC, las banderas de la Reforma fueron y son evocadas como irradiación de promesas incumplidas; como fuente de energía a la que se vuelve cada vez que se siente que se ha perdido el camino. Aquellas aspiraciones de democratización y disminución de jerarquías inciden en algunos aspectos de su organización actual. Así, la reforma académica de 2007 al incorporar a los Jefes de Trabajos Prácticos al rango de “Profesores Asistentes” atenúa –nunca suprime– el poder de los académicos. Los cuerpos colegiados cuatripartitos democratizan la toma de decisiones.

Las Facultades gozan de una importante cuota de autonomía<sup>23</sup> y han ido construyendo en el tiempo culturas institucionales heterogéneas que se visibilizan tanto en identidades académicas, en la organización de la enseñanza y las prácticas políticas. Algunas son más que centena-

---

<sup>22</sup> Los alumnos de nivel terciario de los colegios pre-universitarios no han sido incorporados en el estudio por entender que, en función del rango etario y tipo de formación comparten características que se asimilan a las de los estudiantes de grado.

<sup>23</sup> Por el acople débil de sus unidades académicas, se la ha calificado como una “confederación de Facultades”.

rias como *Derecho* (1791), *Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* (1876) y *Ciencias Médicas* (1877)<sup>24</sup>, mientras que las más recientes reconocidas como facultades son la de *Ciencias Sociales* y la de *Comunicación Social*, ambas del año 2015 y aún en proceso de normalización.

Las carreras tradicionales otorgan títulos profesionales entre otros, de abogado, contador, médico, ingeniero, arquitecto; otras, tienen como prioridad la formación de investigadores en matemáticas, física, química, filosofía, lingüística, historia, ciencias políticas o sociología. Varias, principalmente entre las humanidades y las sociales, ofrecen títulos de profesor.

Hay Facultades, como puede ser la de *Matemática, Astronomía, Física y Computación*, con carreras que -en general- están dedicadas a la investigación y cuentan con una importante proporción de docentes *full time* o dedicación exclusiva, los cuales atienden un número reducido de estudiantes con muchas horas diarias en la Facultad en contacto directo con sus profesores. Otras, como *Derecho* o *Ciencias Económicas*, son masivas. Un amplio número de los docentes ejerce su profesión en consultorios y estudios privados y entra en contacto con los estudiantes centralmente en horas de clase o de trabajos prácticos, en aulas superpuestas que albergan comisiones de doscientos, trescientos y hasta cuatrocientos estudiantes.

En algunas facultades, docentes, autoridades y grupos estudiantiles militan en política universitaria y extra-universitaria y tienen posiciones explícitas sobre ello. Mientras que en otras, la participación política es muy acotada.

Áreas de conocimiento, horizontes de expectativas de los estudiantes, horas de permanencia en la institución y prácticas políticas resultan condicionantes de las relaciones entre alumnos, de los estudiantes con los docentes y las autoridades.

También los dos colegios secundarios de la UNC tienen tradiciones diferentes. El histórico Monserrat es fundado casi en simultáneo con la Universidad a fines del siglo XVII (1687)<sup>25</sup> y en los sucesivos cambios curriculares, sostiene la centralidad de los estudios humanísticos. Las cla-

---

<sup>24</sup> Los estudiantes de estas tres primeras Facultades protagonizaron la Reforma Universitaria de 1918.

<sup>25</sup> La documentación del Colegio da cuenta de la dimensión que adquirió en sus aulas las jornadas de 1918.

ses se desarrollan en dos turnos, las secciones modifican sus integrantes cada año y, desde hace veinte años, el Colegio es mixto.

La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano es creada en 1947 e inicialmente tiene una impronta de estudios preparatorios para la Facultad de Ciencias Económicas. En las últimas modificaciones de planes de estudio, se abre también a especializaciones en ciencias sociales y ciencias naturales. Desde su fundación, la Escuela es mixta y ocho secciones de estudiantes permanecen en la escuela nueve horas diarias optando, a partir de quinto año, entre las orientaciones de: “Economía y Gestión”, “Ciencias Sociales” o “Ciencias Naturales”.

Las carreras de Nivel Terciario de ambos Colegios<sup>26</sup> se ofrecen en horario nocturno. En los dos niveles de estudio, el acceso se realiza mediante exámenes de ingreso. Los colegios dependen de Rectorado a través de Secretaría Académica y eligen sus consejos asesores con representantes de docentes, estudiantes, padres y no docentes (personal administrativo y de servicios).

El ingreso a los Colegios es a través de exámenes que resultan bastante selectivos en la medida que se inscriben de 800 a 1000 aspirantes en cada uno y hay cupo para 250 o 270 alumnos en primer año. Si bien en ambas instituciones se ofrecen ciclos de nivelación más o menos intensivos, la mayoría de los padres recurren a academias o profesores privados para la preparación de los aspirantes; el 85% de los que ingresan se presenta más de una vez y, un porcentaje cercano al 50% proviene de escuelas primarias privadas. Con excepciones, la mayoría de los estudiantes pertenece a hogares de clase media, algunos comerciantes o industriales, muchos padres universitarios (más del 40% en el Monserrat, un porcentaje algo más bajo en el Belgrano). Los egresados de ambos Colegios lideran el ranking de ingresantes a la Universidad en 2017<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> En el Monserrat: *Martillero y Corredor Público; Dibujante especialista en dibujo técnico decorativo y publicitario; Técnico en Bromatología*. En el Belgrano: *Analista de Sistemas de Informática; Relaciones Humanas; Administración Cooperativa; Comercialización; y Gestión Financiera*.

<sup>27</sup> Datos tomados del Programa de Estadísticas Universitarias, ingreso 2017. Consultado el 19 de diciembre de 2017 en : [www.unc.edu.ar](http://www.unc.edu.ar)

## ¿Silencioso o silenciado?

Con el objetivo de hacer un primer mapeo de la situación en la UNC y permitir visibilizar la presencia o ausencia del problema en análisis, se diseñó un dispositivo por el cual los datos cuantitativos de una encuesta se complementan y complejizan con la información cualitativa que surge del intercambio entre estudiantes en grupos de discusión guiados por las coordinadoras.

Sabemos que la mera información proporcionada por una encuesta y su reflejo en gráficos y porcentajes no permite capturar la complejidad de un fenómeno social como el que estamos analizando, pero no es menos cierto que, para tener una primera visión de la existencia del problema y de sus dimensiones, es necesario recurrir a un barrido de este tipo. Por su parte, los intercambios en los grupos permiten apreciar con mayor sutileza lo que los actores testimonian con sus palabras y gestos. No se nos escapa que un estudio cualitativo acabado requiere la permanencia de los investigadores en campo durante tiempos más prolongados y dialogando con otros informantes claves como pueden ser los docentes o las autoridades. Esperamos que esta iniciativa abra caminos para continuar profundizando el conocimiento de lo que sucede en nuestras aulas.

La encuesta consta de nueve preguntas y un espacio abierto para opiniones personales, experiencias y sugerencias. La primera pregunta busca indagar la existencia misma del problema en esa Facultad o Colegio por ello, si se responde en forma negativa, la encuesta se cierra y queda finalizada.

Tanto en forma como en contenido, se adaptó al nivel de estudios a que se dirige -secundario o universitario-. En ambos niveles, se inicia con una información somera sobre el significado que le damos al concepto con la idea de facilitar una aproximación compartida sobre el tema a tratar: *“Llamaremos acoso entre pares a una forma de maltrato entre compañeros/as que por su reiteración puede provocar malestar, pérdida de interés, ansiedad y afectar el desempeño en los distintos espacios en los que se participa (áulicos, grupos de estudio, de investigación, prácticas preprofesionales u otros). La violencia puede ser física, verbal, psicológica, mediante las redes sociales o por cualquier otro medio”.*

Para los estudiantes de grado, la encuesta se subió a la página web de la Universidad y se envió a los contactos de la Defensoría. Se receptaron cuatrocientos setenta y cinco respuestas lo que resulta un nú-

mero aproximado al esperado. Los trabajos en grupo se desarrollaron en distintos horarios y las invitaciones a participar fueron giradas a través de los centros de estudiantes y de la página web de la Universidad. La asistencia de los estudiantes a los grupos resultó muy acotada, estuvieron presentes estudiantes de Artes, Psicología, Ciencias Sociales -con culturas institucionales similares- una estudiante de Derecho y un alumno de la Facultad de Astronomía, Matemática y Física, ninguno de las otras Facultades. Llama la atención la ausencia de alumnos de Odontología, dado el importante número de estudiantes que respondieron la encuesta.

El intercambio en los grupos se inició a partir de fragmentos de casos receptados en la Defensoría -sin individualizar protagonistas ni identificar situaciones -con el objetivo de que funcionara- como disparador de opiniones, relatos de experiencias y posicionamientos teóricos o ideológicos. Los encuentros se planificaron para ciento veinte minutos.

El trabajo con estudiantes de grado tuvo dificultades especiales, en primer lugar, por lo avanzado del año lectivo -etapa de cierre de los programas, turnos de exámenes parciales y finales-. Comprendemos que la tarea planteada resulta un distractor frente a las exigencias de esta etapa del año lectivo. En segundo lugar, por la dispersión de los espacios en los que se desarrollan las actividades de enseñanza, las amplias diferencias de horarios de clases según las Facultades y la dificultad en la difusión de las actividades al no existir contactos directos entre los estudiantes de las quince unidades académicas.

Por su parte, en los colegios, la organización resultó más sencilla dado que, por su concentración horaria y espacial, las autoridades colaboraron en forma directa. Ambas actividades -respuesta al cuestionario y grupos de discusión- se desarrollaron en horas de clase y en horarios propuestos por ellas. En el Monserrat, se aplicó el cuestionario a toda una sección por curso (Turno mañana y tarde), 222 estudiantes sobre un total aproximado de 1700. Autoridades del Manuel Belgrano aconsejaron grupos de dos estudiantes varones y dos estudiantes mujeres de cada sección (ocho secciones, todas de doble escolaridad), se respondieron 239 encuestas sobre cerca de 1900 alumnos. En los dos colegios, los estudiantes fueron asignados en forma aleatoria.

Para receptar información de tipo cualitativa, en los Colegios secundarios se organizaron grupos de discusión con miembros de los centros de estudiantes, consejos asesores u otros grupos como *Promotores de Salud* en el Monserrat y el *Grupo Juvenil* en el Belgrano. Se entregaron

tarjetas con frases o preguntas a completar que, luego de una instancia de escritura individual, se compartieron en el grupo total. Cuando el tiempo acordado lo permitió, se concluyó con la elaboración de afiches que plasmaron gráficamente la opinión de los grupos sobre la problemática en su institución. Los encuentros se desarrollaron en ochenta minutos (dos módulos de clase).

Antes de dar cuenta de los resultados de esta primera indagación, nos parece necesario plantear el enfoque que nos ha permitido aproximarnos y posicionarnos ante la problemática en cuestión.

### ***Bullying; acoso entre pares; acoso escolar; violencias en la escuela: precisión terminológica que intenta un posicionamiento teórico-conceptual***

En este apartado, nuestro objetivo no es revisar los numerosos trabajos que sobre el tema -centralmente en los niveles primario y secundario- existen desde la década del 70. Más bien, plantearemos sólo de forma sintética-nuestra postura con la idea de ubicar someramente desde donde analizamos los datos construidos a partir de esta primera indagación realizada en las aulas de la Universidad Nacional de Córdoba.

La siguiente noticia, tomada de un diario de Córdoba del 30/11/2017<sup>28</sup>, sobre una resolución judicial reciente de la Provincia argentina de Santa Fe, permite articular algunas claves sobre nuestro posicionamiento y los puntos centrales que queremos presentar en esta exposición.

*En la Provincia de Santa Fe, República Argentina, una jueza realizó un fallo inédito al condenar a dos hermanas acusadas de realizar **bullying** a una compañera del colegio, a leer “El diario de Ana Frank” y exponer su interpretación en clases.*

*La jueza de menores argumentó que “para mí las tres son víctimas”. Además, pidió al Ejecutivo provincial garantizar contención social para las familias involucradas y que de no estar disponible el libro, la cartera de Educación deberá proveer el mismo.*

---

<sup>28</sup> Redacción La Nueva Mañana, “Inédito fallo contra el bullying: la condena es leer ‘El diario de Ana Frank’”, *La Nueva Mañana*, 30 de noviembre de 2017, consultado en: <https://lmdiarario.com.ar/noticia/32923/inedito-fallo-contra-el-bullying-la-condena-es-leer-el-diario-de-ana-frank>.

*Además, las dos hermanas condenadas, de 13 y 14 años, deberán concurrir hasta fin de año, en horario vespertino, a la biblioteca de la escuela de su ciudad para ayudar en diferentes tareas e incursionar en la lectura con fines educativos.*

*El fallo no fue apelado. Desde el mismo, la magistrada procuró velar por el bienestar general de los menores involucrados haciendo especial hincapié en la responsabilidad que le cabe al Estado para prevenir situaciones de conflicto como la ocurrida.*

*En cuanto al hecho, se trató de un episodio ocurrido hace tres semanas. Las adolescentes habían agredido y lesionado a su compañera de escuela con un ladrillo en una plaza. Además de insultos, amenazaron con golpear a su madre.*

*A raíz de las reiteradas ocasiones de violencia, la madre de la agredida radicó la denuncia. La familia de la joven agredida se encuentra viviendo en el Hogar Padre Manuel de Casilda en condiciones que la jueza evaluó como “poco dignas”.*

*“Más allá de las responsabilidades sobre el hecho estamos en presencia de un caso donde todas las personas involucradas son víctimas de una situación de vulnerabilidad social que implica que el Estado se haga cargo y arbitre los recursos necesarios para responder en consecuencia”, dijo la jueza tras notificar este miércoles su resolución a todas las partes. (El resaltado es nuestro).*

Acordamos con la jueza de menores santafesina quien, al hablar de tres víctimas, no diferencia entre agresoras y agredida e incorpora en su argumentación el contexto de vulnerabilidad social en el cual todas se encuentran. Por ello, exige *contención social para las familias involucradas* y enfatiza la *responsabilidad que le cabe al Estado*.

Al entender que hay tres víctimas, evade una clasificación muy difundida de la que puede resultar el congelamiento de los/las protagonistas en los roles de víctima, victimario/a o testigos. Es justamente el hacer entrar en su fallo el contexto social lo que le permite analizarlo en su carácter de fenómeno relacional que trasciende el ámbito escolar.

Por otro lado, en el artículo que reproducimos, el término utilizado por el periódico no es fiel a los utilizados en el fallo de la jueza que

habla de “*agresión física y psicológica*” no de *bullying*. Similar proceso de traslación de sentido por parte de los medios sufre la Ley Nacional argentina (Nº26892/2013) llamada en el texto *Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*<sup>29</sup>. La denominación legal refleja su objeto: incluye todo tipo de violencia en las escuelas, propone formas de intervención institucional y recopilación de experiencias como base de trabajos investigativos<sup>30</sup>. Sin embargo, ha circulado en los medios como la *ley antibullying*, palabra que no utiliza. El término se ha difundido ampliamente llevando implícito la carga de psicología experimental que tienen los primeros estudios.<sup>31</sup>

Nadie ignora el efecto que la comunicación tiene para la definición de los problemas sociales y sobre las estrategias a aplicar desde las políticas educativas<sup>32</sup>. Al hablar de *bullying* o aún de “acoso entre pares”, los estudiantes entrevistados lo relacionan con problemas individuales, muchas veces de personalidad -“*violento*”, “*tímido*”, “*no se hace respetar*”; en ocasiones, se culpabiliza al agredido e incluso se autoinculpan, llegando a proponer sanciones académicas -pérdida de turnos de examen, por ejemplo- incluyendo que los agresores deben ser expulsados de la UNC.

El investigador panameño Kevin E. Sánchez Saavedra (s/f p.10), advierte:

*Bullying es una palabra de origen inglés que se refiere al acoso o la intimidación entre pares escolares. Se limita sobremedida al estudio de los individuos y conductas asociadas al mismo, es decir, a las conductas de victimarios, víctimas y observadores del acoso o la intimidación, que en este caso serían niños, niñas o adolescentes.*

Por su parte, el doctor en Psicología Horacio Paulín, docente-investigador de la UNC, sostiene que abordar el problema desde una mi-

---

<sup>29</sup> La Ley no ha sido aún reglamentada. Las provincias pueden adherir a esa ley y reglamentarla para su aplicación en su ámbito territorial o dictar su propia ley, más amplia que la nacional, para su territorio. Es el caso de Córdoba que ha dictado la Ley 10151/2013. En <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes>

<sup>30</sup> Entendemos que la Ley nacional de Argentina y la del Distrito Federal de México, son similares, tratan de garantizar una convivencia pacífica, resguardar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, promover normas, generar equipos especializados, trabajar sobre la prevención, fomentar la investigación de la problemática en las instituciones educativas.

<sup>31</sup> Di Napoli, P., “El bullying es más que una palabra. Una reflexión crítica sobre su uso y abuso”, *Revista Ciencias Sociales*, Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016, 68-73 pp.

<sup>32</sup> Castells Olivans, M., *Comunicación y Poder*, España, Madrid, Alianza Editorial, 2009.

rada exclusivamente psicológica no permite visibilizar las relaciones de poder que subyacen en estas situaciones. Aclara que tales relaciones de poder están insertas en “*prácticas culturales y dispositivos institucionales y relaciones intergrupales que las sostienen*”<sup>33</sup> (Como veremos más adelante, algunos estudiantes plantean explícitamente este enfoque.

Entendemos que son esas prácticas culturales, dispositivos institucionales y relaciones intergrupales lo que contribuye a naturalizar los distintos tipos de acoso (entre pares, de docentes, de violencia de género) expresándose en discursos hegemónicos que ocultan pero no eliminan otros discursos soterrados que actúan como contra-poder.

El gran inclusor conceptual es entonces, desde nuestra postura, “violencias en las instituciones educativas” que consideramos esclarecedor en la medida que inserta esos conflictos en la complejidad de los contextos institucional y social.

Utilizamos el término “violencias” en plural para enfatizar que las instituciones educativas están cruzadas por violencias de distinto tipo y formas. Ana Buriano y colaboradores hacen notar que el acoso entre pares es solo uno de esos fenómenos<sup>34</sup>. Por su parte, Cristina Marín López<sup>35</sup>, trabajando desde los aportes de Bourdieu, mira la violencia simbólica<sup>36</sup> de docentes y directivos desde la categoría de “arbitrario cultural” afirmando que, inconscientemente, inducen o promueven las actitudes violentas de los escolares. A su vez, Gabriel Noel<sup>37</sup> reconoce la incidencia sobre la escuela de las violencias del contexto y sostiene que esta institución no es totalmente opaca ni íntegramente transparente a las agresiones contextuales. Tal autor entiende, más bien, que la escuela actúa como un prisma

---

<sup>33</sup> Paulín, H. L., “Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba”, *Universitas Psychologica*, Argentina, vol. 14, núm. 5, 2015, 1751-1762 pp.

<sup>34</sup> Buriano y otras. (s.f). El bullying desde una perspectiva histórica de la violencia. México: Correo del Maestro, 7 p.

<sup>35</sup> Marín López, C., *Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el bullying vertical. Análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*, Monografía para optar al título de Magister en Educación, Universidad Militar de Nueva Granada, Colombia, Bogotá, Repositorio institucional de la UMNG, 2014.

<sup>36</sup> Dice Bourdieu, “La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste”. Véase: Bourdieu, P. y Wacquant, L., *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, 120 p.

<sup>37</sup> Noel, G. *et al.*, “Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas”, en Noel, G., *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Universidad Nacional de San Martín, 2009.

que refleja o refracta las fuerzas externas en función de sus propias estrategias de prevención e intervención para la resolución de conflictos.

Por otra parte, optamos por “violencias en las instituciones educativas” ampliando la expresión “violencia en la escuela/escolar”, porque ella permite incluir en el análisis, el acoso entre pares en la Universidad. Las instituciones de nivel superior, no pueden ser nominadas como “escuelas”, palabra que refiere a otros niveles del sistema educativo ya que, si bien la Universidad comparte con ellas objetivos generales, difiere por los sujetos a que se dirigen, su pretensión de abarcar el conocimiento en su conjunto, su sentido último de constituir centros de enseñanza y de investigación al más alto nivel.

Bajo ese paraguas terminológico, de por sí muy amplio, se puede precisar el objeto en análisis bajo la denominación de *acoso entre pares*. La expresión “entre pares” puede resultar algo ambigua. La docente que participó en uno de los grupos de discusión, al explicar por qué se había sentido convocada, afirmó: “*todos somos pares*”, expresión de deseo que alude a una horizontalidad inexistente en instituciones tan jerárquicas como las educativas. En ese campo, “pares” son quienes se ubican en similares posiciones estructurales de poder, por ejemplo, para el claustro de estudiantes quienes son compañeros de estudio, sea en instituciones de nivel primario, secundario o superior.

El segundo de los interrogantes con los que iniciamos este trabajo es la existencia misma de ese tipo de violencia en el contexto universitario. Las primeras investigaciones encuentran un menor número de situaciones de acoso escolar y de su gravedad a medida que se avanza en los estudios secundarios y sostiene que el acoso disminuye constantemente con la edad<sup>38</sup>. Esto lleva a hipotetizar que, a nivel universitario, este tipo de violencias no existiría.<sup>39</sup> En nuestra Universidad, esta posición se refleja en la respuesta de uno de los psicólogos de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles -a la que hemos aludido- y la nula referencia al tema en las múltiples publicaciones, proyectos de investigación, tesis de posgrado, tesis y ponencias en Congresos de docentes de la UNC.

---

<sup>38</sup> Prieto y Carrillo, 2009 citado por Romero Palencia, A. y Plata Santander, J., “Acoso Escolar en...”, *op. cit.*

<sup>39</sup> Entre otros, Castro Santander, A., *Educación sin miedo...*, *op. cit.*; Fuchs 2009 citado por Ramos Herrera, M. *et al.*, *Bullying en el Nivel Superior*, Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/17, Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas, Centro Universitarios de los Altos de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Centro de la Salud, México, 2011, p. 2.

Sin embargo, otros investigadores<sup>40</sup> sostienen que el problema efectivamente existe sólo que adquiere notas específicas que lo diferencian de las agresiones entre estudiantes de las escuelas primarias y secundarias. Romero Palencia<sup>41</sup> afirma que “*El acoso escolar en la universidad puede ser amenazante pero es diferente a otros ámbitos escolares. No expone a la víctima sino que la oculta para desgastarla*”. Hemos incluido en la bibliografía estudios sobre el tema realizados en Universidades de Colombia, España, Inglaterra, México y Perú, ya que trabajan las formas en que se presentan con más frecuencia, los tipos de personalidad que reconocen en los protagonistas, los contextos sociales y legales, la relación con el suicidio juvenil, las características del *cyberbullying*, incluyendo formas de prevención de estas situaciones. En principio, hay consenso que el acoso entre pares en la Universidad se torna más sutil, disminuyen las agresiones físicas, hay más violencia simbólica y un alto porcentaje de ellas se canaliza a través de las redes sociales.

## El acoso entre pares en la UNC. Lo que dicen los actores

---

<sup>40</sup> Entre otros, en Colombia: García, Peña, J.J., Moncada Ortiz, R.M. y Quintero, Gil, J., “El bullying...”, *op. cit.*;

Hoyos de los Ríos, O. L., Martínez, M. L., y Valega Mackenzie, S. J., “El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución”, *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 3, 2012, 793-802 pp. ; Paredes, O. *et al.*, “Bullying en las facultades de medicina de colombianas, mito o realidad”, *Revista Med*, vol. 18, núm. 2, 2010, 161-172 pp.

Prieto Quezada, M. *et al.*, “Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales”, *Innovación educativa*, vol. 15, núm. 68, México, DF, 2015;

Ramos Herrera, M. *et al.*, *Bullying en el Nivel Superior...*, *op. cit.*; Ruíz-Ramírez, Rosalva, *et al.*, “Bullying en una universidad agrícola del estado de México”, *Ra Ximhai*, 2016, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2016, pp. 105-126, consultado el 21 de septiembre de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696007>. En Perú: Gómez Talavera, E., “Nivel de agresión entre pares de estudiantes de una Universidad de Lima Metropolitana”, *Revista Horizonte Médico*, vol. 13, núm. 4, 2013, 32-37pp. ;

Oliveros Donohue, M. *et al.*, “Percepción de bullying en alumnos de sexto año de la escuela de medicina de una universidad pública de Lima 2015”, *Anales de la Facultad de Medicina*, vol. 77, no. 3, jul.-sept. 2016, consultado el 21 de septiembre de 2017 en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832016000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832016000300006&script=sci_arttext). En Inglaterra: Kyriacou, Ch., Mylonakou-Keke, I., Stephens, P., “Social Pedagogy and Bullying in Schools: The Views of University Students in England, Greece and Norway British”, *Educational Research Journal*, vol. 42, núm. 4, 2016, 631-645 pp.; Myers, C. C., and Cowie, H., “Bullying at University: The Social and Legal Contexts of Cyberbullying Among University Students”, *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, vol. 48, núm. 8, 2017, 1172-1182 pp.

<sup>41</sup> Romero Palencia, A. y Plata Santander, J., “Acoso Escolar...”, *op. cit.*

Dada la decisión de focalizar en el acoso entre estudiantes de grado, la escasa bibliografía sobre el tema y el vacío de antecedentes investigativos en Córdoba y Argentina, damos prioridad al análisis del problema en este nivel del sistema. El trabajo con los colegios secundarios de la UNC nos servirá siempre de un espejo para valorarlo.

Como dijimos en el punto 5, apoyada por dos becarias, la Defensoría inició una indagación al respecto que se basó en una encuesta que dio lugar a un informe cuali y cuantitativo, a la par de grupos de discusión en los que se pudo profundizar el significado otorgado por los estudiantes al acoso entre pares. Los intercambios en grupo han resultado muy interesantes pero, dada la limitación del número de asistentes, centraremos el análisis en la encuesta, cruzando los datos cuantitativos con las respuestas libres del último punto y utilizaremos los registros de las reuniones grupales para confrontar, ampliar, ratificar o relativizar la información de la encuesta.

A continuación, compartimos los resultados preliminares que surgen del cruce de la información recabada en ambos formatos y de su sistematización, articulada en torno a determinados ejes que nos resultan significativos. En primer lugar, abordamos el desconocimiento explícito de la temática o su confusión con otros tipos de violencias, seguido de su presencia y las formas que adquiere en la UNC<sup>42</sup>.

## **El acoso entre pares en las carreras de grado, ¿silencioso o silenciado?**

Si bien algo más de la mitad de los estudiantes manifiestan conocer situaciones de acoso en sus Facultades, un porcentaje pequeño expresa no saber de qué se trata, le niegan entidad (“*No conocía el término ‘acoso entre pares’; ‘La verdad es que no sé de qué se trata esto, perdón’; ‘En mi opinión nunca vi ni presencié ningún acoso. Lo veo más como de la secundaria’*”) o, en los intercambios de grupos y en las encuestas, asimilan este tipo de violencia a las violencias de género.

En las respuestas que identifican este tipo de agresión con *violencias de género*, subyace la importancia que el problema adquiere en Ar-

---

<sup>42</sup> En cursiva las palabras de los estudiantes. El resaltado es nuestro.

gentina hoy<sup>43</sup>. En la UNC se ha trabajado desde 2014 en una comisión en la que participó la Defensoría. En el año 2015, el Consejo Superior aprobó un “*Plan de acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC* (RHCS 1011/2015)<sup>44</sup> que ha sido puesto en conocimiento de todos los Consejos Directivos de las diferentes unidades académicas. Durante 2017, un equipo interdisciplinario ha abordado su difusión, campañas de sensibilización y capacitación con distintos sectores y unidades académicas. Se presume que tal trabajo de difusión, ha favorecido el solapamiento e identificación de las agresiones entre pares con las violencias de género.

En uno de los grupos, una estudiante de Derecho remarcó la resignación e impotencia que le provoca el acoso sexual por *FaceBook*. Incluso, en la respuesta a la encuesta de otra estudiante se advierte el establecimiento de una relación entre la violencia de género y la violencia institucional: “*El acoso se genera en casos de violencia policial y contra la mujer, no me parece correcto que no haya opciones con esos casos*”. En lo que respecta a las intervenciones que se esperan de la UNC, un estudiante señala:

*La formación en cuestiones de género, acoso y violencia deberían ser parte obligatoria de la curricula de ingreso a la universidad. Los docentes deberían también recibir este tipo de formación. Mayor difusión de las herramientas de las que se dispone en la UNC para contener a las víctimas y encauzar las denuncias/consultas (Encuesta).*

Estas confusiones o deslizamientos conceptuales fueron conversados en los grupos de discusión pero, dijimos, el número de participantes resultó considerablemente menor al total del estudiantado que respondió la encuesta. Ante estas respuestas y su análisis, se refuerza la necesidad de disponer de espacios similares a los de violencias de género que aborden el acoso entre pares, así como su difusión y sensibilización.

---

<sup>43</sup> “Al menos 254 mujeres fueron víctimas de un feminicidio en Argentina en lo que va de año, lo que revela que una chica es asesinada cada 30 horas en el país, según informó este martes la asociación Mujeres de la Matria Latinoamericana (MuMaLá)”, véase: “Hubo al menos 254 víctimas de femicidio en lo que va del año en Argentina”, **Ámbito.com**, 21 de noviembre de 2017, <http://www.ambito.com/904130-hubo-al-menos-254-victimas-de-femicidio-en-lo-que-va-del-ano-en-argentina>. Unos días después, mientras estamos escribiendo, recibimos la noticia de dos nuevos feminicidios, el último en Córdoba.

<sup>44</sup> Ver en nota 6 el papel otorgado en esas acciones a la Defensoría.

## -Un “algo más”: el acoso de los docentes.

En las respuestas de un número importante de estudiantes, el acoso entre pares pareciera diluirse y, en su lugar, se impone con fuerza el acoso de los docentes a los estudiantes.

*Como dije anteriormente no solo el acoso es entre compañeros. Sino también entre profesor y alumno. Y como opinión personal es mucho más grave que entre compañeros. Porque a un profesor no podés responderle de la misma manera que él te trata, si le respondes y haces valer tus derechos a esa materia no la aprobás más!! Como experiencia propia me sucedió y a consecuencia de esa experiencia me diagnosticaron Trastorno de Ansiedad generalizado y por ende estoy en un tratamiento. (Encuesta)*

*Los **acosos del titular** de xx, el Doctor xxx, son de público conocimiento. Pero como siempre, este comentario se va a la basura, como poco a poco se está yendo nuestra hermosa Facultad. (Encuesta)*

Ello daría cuenta que las violencias en la Universidad son múltiples, heterogéneas y de diferentes orígenes, en el mismo sentido que lo sostienen los autores ya citados con respecto al caso en las escuelas primarias y secundarias.

## -El conocimiento de situaciones de acoso y de sus especificidades

Más del cincuenta por ciento de los estudiantes, reconoce la existencia de maltratos entre pares en la Universidad y, en efecto, tiene en claro la especificidad de este tipo de violencia.

*Los felicito por haberse fijado en este tema que es tan importante como cualquier otro. Yo personalmente, durante los años que cursé en esa facultad, estuve con un grupo que al último año comenzó a **ignorar me completamente**. Nunca entendí que pasó. Y esas situaciones, sumadas a que no estaba segura de si realmente me gustaba la carrera, me llevaron a dejar de estudiar en esa facultad. (Encuesta)*

*En mi caso me pasan muchas cosas feas **por ser buena alumna**, la única que hace las actividades, la que promociona todas las materias, la única que participa en clases. Es impresionante la discriminación por parte de mis compañeros. Lamentable que los profesores lo vean y no lo detengan ni hagan nada. A veces digo hoy no pienso colaborar en clases y vamos a ver como (sic) se las arregla la profesora con mis compañeros que nadie hace nada. Pero no lo pongo en práctica, yo estoy ahí para aprender hasta caerme de la ñoñez (dijeran mis compañeros). (Encuesta)*

*Estoy en un estado sensible pasando por proceso depresivo dejé de cursar. y estoy ajena a la situación actual en la universidad. pero nunca me he sentido bien allí, y creo ha sido por causas o psicológicas mías (sic) o causas externas que ayudaban a mi poca participación, como ser **exclusión, estigmati(sic)zación, discriminación**, cualquier cosas que a alguien le pueda afectar la capacidad de sociabilizar en dicho espacio, poca o **nula aceptación hacia la diversidad y mucha violencia hacia la mujer**. (Encuesta)*

Como dijimos, en Latinoamérica en general, los trabajos sobre el tema se inician aproximadamente hace dos décadas y, más allá de la difusión realizada en las escuelas por los Estados nacionales y regionales, los medios de comunicación han difundido ampliamente el problema, sus características y posibles consecuencias. Además, en este caso, la encuesta se inicia con una breve definición sobre lo que se entiende por acoso entre pares. Villacourta y otros<sup>45</sup> en un trabajo realizado en escuelas de Canadá, encuentran que las respuestas se modifican cuando la encuesta incluye una definición de lo que se entiende por acoso entre pares. Entendemos que ambos factores -la difusión oficial y mediática y las opciones metodológicas tomadas en esta oportunidad- inciden en este tipo de respuestas aun cuando no se hayan realizado previamente trabajos sobre la temática en la UNC.

La respuesta a la pregunta del cuestionario -¿Qué razón o razones identificas como más frecuentes en esas situaciones? muestra que todas

---

<sup>45</sup> Vaillancourta, T., et al., "Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, núm. 6, noviembre. 2008, 486-495 pp., [http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025408095553\\_](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025408095553_)

las opciones<sup>46</sup> son marcadas en porcentajes similares con un leve predominio de las razones ideológicas (20%), seguido por las apariencias físicas (17,5) y motivos de género u orientación sexual (15.5%). Cruzados estos datos con lo aportado por los grupos de discusión, permiten reconocer que la discriminación por razones ideológicas o políticas es muy fuerte en algunas Facultades y muchas veces está generada por los docentes, pero es prácticamente inexistente en otras. Así, un estudiante de Sociología comentó en uno de los grupos de discusión que:

*...lxs compañerxs suelen cuestionar a aquellxs que no debaten por whatsapp, ya que se trataría de una ciencia para debatir; ante ello, quienes no definen un posicionamiento por esa red social, indican que no es el momento para debatir ni el medio, respuestas que llevan a que sean tildadoxs de “apolíticxs”.*

En cambio un alumno de Computación, expresó que en su unidad académica no es bien visto hablar de política ni de posicionamientos ideológicos: “*acá se viene a hacer ciencia, no política*”. Según su experiencia, la discriminación es más por el desempeño académico, a tal punto que quien obtiene calificaciones “*de 4 o 6 no es para esta facultad*”, sumado que los grupos de estudio se arman a partir de la evaluación académica de cada estudiante (excelente, muy bueno, bueno).

Acerca de la conformación de grupos de trabajo, un alumno del Centro de Estudiantes de Psicología, opinó que la exclusión de los grupos es fuerte, de forma que en el Centro se oye más: “*me quedé sólo sin grupo*” que “*tengo un tipo que me está acosando*”.

Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes encuentra que estas formas de agresión tienen lugar fuera del aula (35.7%) y se canalizan centralmente en forma de comentarios o rumores (27%), mediante las redes sociales o, personalmente, boca a boca.

Dentro de la problemática abordada, desde los primeros trabajos de Dan Olweus, 1996, diversos investigadores identifican posiciones de implicancia ante las situaciones de acoso que conformarían lo que se ha dado en llamar el triángulo de bullying: acosador, víctima y testigos<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Por razones ideológicas; por la apariencia física; por origen étnico diferente; por ser de nacionalidad extranjera; por motivos de género u orientación sexual; por discapacidad; por ser de un grupo social diferente; por el desempeño académico.

<sup>47</sup> Menéndez, M.F., *Estudio de los roles en el acoso escolar. Adopción de perspectiva e integración en el aula*, Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de

Como dijimos al comentar el fallo de la jueza santafesina, sostenemos que tales posiciones no deben ser entendidas como estáticas, por el contrario en muchos casos son intercambiables y tampoco deberían ser explicadas sólo por factores psicológicos individuales.

En el caso que nos ocupa, en función de los aportes de los/as estudiantes en los grupos de discusión y en la encuesta, una de estas posiciones apareció en la encuesta con un 59,3%, y se caracteriza principalmente por conocer de alguna manera la situación, pero sin ser quien ejerce directamente el acoso, o bien quien lo recibe<sup>48</sup>. Por otro lado, otra de las posiciones se refiere a quienes dicen recibir el acoso, representados/as en la encuesta con un 36,4%; mientras que la tercer posición que implica la ejecución directa del acoso, se distinguió una gran dificultad para asumirse en la misma, hecho representado en el porcentaje de la encuesta (25,9%). Esto podría estar relacionado con la confusión para identificar y definir el acoso, y/o con la reprobación social que conlleva el ejercicio de la violencia.

## **-Otras violencias identificadas**

Sin ser numerosas, no podemos dejar de señalar que también hay respuestas de la encuesta por parte de docentes y no docentes que se sienten acosados por sus pares o autoridades y encuentran en la encuesta la posibilidad de hacer oír su malestar.

*En este momento, me siento humillada y maltratada. No me han dado la oportunidad de participar de una reunión de profesores cuando lo solicité y a otros profesores si le dieron la posibilidad. Una reunión en donde se iba a tratar distribución de espacio en el Departamento, que atañe a mi grupo también. La directora informa lo hablado conmigo desde su subjetividad y haciendo comentarios innecesarios. Incluso me ha tratado de mentirosa. (Docente)*

*En mi caso particular, sufrí acoso por parte de compañeros de trabajo y autoridades durante mi embarazo, licencia por maternidad*

---

Madrid, Departamento de Psicología Educativa y Educación, 2013, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98237>.

<sup>48</sup> Esto se condice con otras investigaciones, entre otras, la tesis de doctorado de María Fernández Menéndez (ver nota 51), quien encuentra que los estudiantes encuestados se reconocen más como testigos que como víctimas o agresores.

*y periodo de reintegro al trabajo. Considero que en todos los casos, la creencia de una supuesta impunidad por la investidura que otorga ser autoridad lleva a actuar de mala forma, amedrentando a la persona que desea hacer un reclamo y a la vez no quiere quedar expuesta como un agente problemático o buscapleitos (refiriéndose a iniciar acciones legales). (No docente)*

Estas participaciones en la encuesta, además de demostrar que la expresión “entre pares” puede resultar ambigua, nuevamente dan cuenta de la multiplicidad de violencias que se ejercen y se sufren en la Universidad.

### **-Los estudiantes universitarios van al fondo. El poder y la violencia de las instituciones**

A partir del análisis de la encuesta, se pudo identificar en algunas respuestas que el acoso entre pares es atribuido a la violencia que producen las instituciones a través de sus discursos e imaginarios sociales. Puntualmente, un estudiante señaló que “*el acoso es una cuestión de poder*”, mientras que otro opinó lo siguiente:

*Sobre el acoso entre pares, me parece que es una bajada de línea que se origina por el hecho de la existencia de cierta violencia institucional en el ámbito académico lo que hace que después lxs pares empiecen a reproducir comportamientos de desigualdad entre ellxs mismxs.*

Estas aseveraciones de nuestros estudiantes dan cuenta de que lo entienden como un problema relacional que se inserta en un contexto institucional conflictivo, “*una bajada de línea*” que se ejerce de arriba hacia abajo y se reproducen en las relaciones entre pares.

¿Qué dicen estos estudiantes cuando hablan de poder? Está claro que dan por sentado un concepto sobre el poder. No están aludiendo a un macro poder como el que detenta el Estado apoyado en su atributo del monopolio de la violencia legítima. Aluden a los micropoderes que se ejercen en las instituciones, en este caso en la UNC. Como forma de relación, el poder se corporiza en la capacidad que posee una persona o un grupo para influir sobre las conductas de otro/otros. Concretamente, el acoso

entre estudiantes puede llevar al aislamiento, la autoexclusión, el cambio de carrera o el abandono de los estudios.

En palabras vertidas en las encuestas y en los grupos de discusión, se hace alusión a términos como “facilitar” o “dificultar”, “limitar”, “excluir” o “incluir”, “humillar”, “ignorar” o “reconocer”, entre otras expresiones que refieren a las relaciones de poder que se ejercen o sufren.

Hablan de un poder vertical, de arriba hacia abajo (“*es una bajada de línea*”), pero también -a veces sin explicitarlo- de aquél que actúa en sentido contrario y con la misma fuerza en forma de resistencias y reacciones. Cuando dicen “*el acoso es una cuestión de poder*” muestran que reconocen el sentido horizontal que también toman esas fuerzas, reproduciendo la violencia de los superiores y del contexto social.

## **Adolescentes en Colegios secundarios de la UNC. El acoso entre pares, ni tan silencioso ni tan silenciado**

Como dijimos en repetidas oportunidades, el acoso entre estudiantes es un fenómeno que nace con la escuela y en esos niveles de estudio (primario y secundario) adquiere su máxima expresión, tiene manifestaciones más visibles y recibe la atención más generalizada en los medios de comunicación y ámbitos académicos.

Al entrar a los colegios de la UNC, percibimos una mayor preocupación por el tema por parte de las autoridades que entre los responsables institucionales de los estudios de grado. En el Colegio de Monserrat, se ha realizado en años anteriores una encuesta coordinada por el Gabinete Psicopedagógico dirigida a todos los alumnos del nivel secundario. Además, es uno de los temas que se trabaja en Taller de Investigación, un espacio curricular transdisciplinar. En el Belgrano, también se ha abordado la problemática desde el Gabinete a partir de incidentes puntuales y de ello nos informaron las autoridades y miembros del equipo de psicopedagogos. Tal vez por ello, encontramos entre los alumnos un mayor conocimiento del tema y menos deslizamientos conceptuales.

## **-Lo que dicen los actores de los colegios secundarios. ¿Conocen o desconocen?**

Se pudo identificar un marcado porcentaje de estudiantes que conocen la existencia del acoso en sus instituciones, presencia representada cuantitativamente en un 69,5% del estudiantado encuestado en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y un 48.6% en el Colegio Nacional de Monserrat.

*Siento que la violencia que hay en mi colegio es mucho mayor a la que ustedes pueden imaginarse. La violencia que yo viví en mis primeros años no era de una vez a la semana, era día a día. Y no hubo herramientas por parte de la escuela para ayudarme, ni a mí ni a mis compañeros/as. Es un tema que tiene que ser tratado con urgencia, porque cada minuto u hora la violencia en los colegios crece. Los profesores no lo tienen mucho en cuenta porque no lo viven, pero es como les digo y hay que tratarlo. (Encuesta, varón, mayor de 17 años)*

En opinión de los estudiantes mayores, el problema es más fuerte en los primeros años. Así en un trabajo en grupo, un alumno de los últimos años recuerda: *“El acoso es más frecuentes en los años bajos, hasta que abris la cabeza o aprendés a decir andate a la mierda”.*

Con menos frecuencia que en las encuestas de grado, también aparece la violencia de los docentes: *“Los profesores también hacen agresiones, no solo los alumnos”* (Encuesta, varón, primeros cursos), mientras que otra estudiante expresa: *“Obviamente el acoso y maltrato está mal, y no solo es realizado por compañeros, en algunos casos hasta es realizado por profesores. No es justo que alguien maltrate a otro solo porque es diferente”* (Encuesta, mujer, 14 a 16 años).

Con respecto a los motivos del acoso, se pudo advertir que, si bien son compartidos por el estudiantado de ambos colegios, algunos de ellos aparecen con más frecuencia en uno u en otro, en los cursos altos o en los primeros años. Así, la discriminación y maltrato por razones de ideología y posicionamiento político es importante en los cursos superiores de uno de los Colegios y no en el otro.

En los cursos bajos, es notable el acoso a partir del aspecto físico. En un trabajo de grupos de discusión de los primeros años un alumno dice: *“Me molestan mucho por ser un varón con pelo largo pero cuando*

*me pasa eso trato de ignorarlos y alejarme de esas personas*". En la otra institución, se alude a la misma motivación en estos primeros cursos: *"Hablan mal de mi personalidad o de mi aspecto físico"*.

También aparecen maltratos por intereses, elecciones y prácticas que se alejan de los mandatos de género, siendo identificados/as como aquellos/as estudiantes que no responden al "deber ser" (en su amplia gama, sexual, ideológica, etc.).

*"Si, he visto, que se discrimina mucho la pobreza en los años más bajos se discrimina y se acosa mucho a las mujeres y también a los hombres que no tienen gustos "normales" (no les gusta el fútbol, tienen gustos de series diferentes, etc.) y mucha homofobia internalizada. Casi todos estos problemas se solucionan en 5º año y en adelante".* (Grupos de discusión, 14 a 16 años).

Ambos Colegios le otorgan una mayor incidencia a las agresiones mediante insultos o sobrenombres humillantes (45.7% en el Monserrat, 35.9 % en el Belgrano). En un grupo de los últimos cursos un adolescente reconoce: *"Se ríen de mí burlándose o cuando me apartan y me dejan sólo y me molesta mucho cuando me llaman marica. También me molesta cuando mis compañeros me quitan prendas de ropa"*. En cambio, una alumna de los primeros cursos denuncia maltrato por su desempeño académico: *"Se burlan por sacarme malas notas y refregarme que ellos les va bien en las materias que a mí, no"*.

Otra de las formas elegida por los/as estudiantes en la encuesta consiste en esconder o robar objetos personales (11,9% en el Monserrat; 18.9% en el Belgrano). En uno de los grupos de mayores, un estudiante afirma: *"(...) se robaban cosas, útiles, en los primeros años, luchando para que no te robaran nada, eran las mismas personas"*.

En ambos, la mayor proporción de situaciones de acoso se dan en las aulas (30.4% en el Monserrat, 28.4% en el Belgrano). ¿Qué pasa con los docentes, no lo ven o no les parece importante? ¿Tiene que ver con la crisis de autoridad que ingresa a las escuelas como uno de los factores que inciden en el acoso escolar? (Gallo, 2009).

Acorde con lo que dicen estudiantes de grado de la UNC, la posición que mayoritariamente se auto-asignan los adolescentes es la de testigo (62.3% en el Monserrat, 67.3% en el Belgrano). Un número menor de estudiantes reconoce haberlo sufrido personalmente (46.2% en el Monserrat, 53.3% en el Belgrano); en cambio, el porcentaje que reconoce

haber ejercido el acoso es mucho más bajo (14.3% en el Monserrat, 25% en el Belgrano):

*Yo no he participado en el acoso en el rol de acosadora ni me han acosado pero sí he visto o escuchado de diferentes situaciones de acoso y sí me he puesto en medio. En este Colegio desde preceptoria y psicopedagogía hay una pasividad y una indiferencia casi total hacia las situaciones de acoso entre pares. De todas formas hay excepciones. (Grupos de discusión, 14 a 16 años).*

*Yo fui parte de un caso de acoso escolar y no como el acosador, si no como al que molestaban, este acoso me llevó a la decisión de cambiarme de sección en mi colegio y hacer nuevos amigos, lo cual no me fue difícil por suerte, pero la verdad, me sigo preguntando qué fue lo que hice para merecer todo lo que sufrí, incluso les pregunté a las personas que me molestaban, el por qué lo hacían y nunca había una respuesta era siempre un "Porque sí" y esto me hacía creer que de alguna forma yo era malo. (Encuesta, varón, 14 a 16 años).*

En estas escuelas el enfrentamiento no parece ser entre grupos pero tampoco el acoso se hace en forma individual. Quienes acosan lo hacen grupalmente (54.8% en el Monserrat, 69.2% en el Belgrano), la víctima suele ser un estudiante solo.

La gran mayoría de las situaciones se dan una vez por semana o una vez por mes, frecuencia que denota reiteración (65.7% en el Monserrat, 63.8% en el Belgrano). Un estudiante afirma:

*No es solo una vez por semana, todos los días le esconden las cosas a alguien, ponen sobrenombres por ejemplo si no le sale leer a alguien y hacen bromas ofensivas sobre las madres. Nadie le da gravedad pero por ejemplo un compañero se hartó de las bromas sobre su acento (es boliviano o de familia boliviana) o su forma de leer y otras cosas, y empezó a mandar mensajes muy enojado por el grupo del curso. Para mí que va a pasar eso con todos si no dejan de tratarse mal y faltarse el respeto. (Encuesta, primeros cursos)*

## Algunas conclusiones que abren nuevos interrogantes

*La esperanza no es la convicción que las cosas saldrán bien,  
sino la certidumbre de que algo tiene sentido s  
in importar el resultado final.*  
Václav Havel<sup>49</sup>

El gran inclusor conceptual por el que hemos optado “violencias en las instituciones educativas” podría alojar y a la vez, discriminar las especiales violencias que se ejercen en la Universidad. Al oír a sus actores institucionales, diferenciamos los tipos de violencias que se ejercen y se sufren: entre claustros, en el interior de los mismos, tanto de las autoridades a los agentes -sentido vertical- como entre pares -horizontal-. Como vimos, algunos estudiantes reconocen mayor gravedad a un tipo de violencia sobre otros, o identifican situaciones de distinta índole.

Articular los ejes planteados en torno a los interrogantes iniciales nos permite esbozar algunas primeras conclusiones que deberán ser contrastadas y profundizadas con estudios ulteriores.

Con relación al primer interrogante ¿en qué medida categorías construidas para otras sociedades resultan pertinentes al análisis de las sociedades latinoamericanas?, sostenemos que: La categoría “acoso entre pares”, como otras construidas desde la realidad de las instituciones educativas de contextos socio-culturales diferentes, conservan su validez en nuestras sociedades cuyos sistemas educativos fueron moldeados desde los países centrales. Para su legitimación, es ineludible su contextualización en tiempo y espacio, partir de una observación cuidadosa y una escucha atenta y construir, o bien cargar de nuevos significados, las categorías más simples que den cuenta de las situaciones en estudio.

Las violencias de las instituciones, como todo problema social complejo requiere un abordaje interdisciplinario. La Sociología, la Antropología, la Historia y la Psicología Social, al incluir el contexto socio-cultural, hacen aportes categoriales muy ricos para la lectura de situaciones de acoso en países como los latinoamericanos, con altos índices de desigualdad y carencias socio-económicas. Este tipo de análisis permite visibilizar lo que es común y lo que difiere de otros espacios geo-políticos y cons-

---

<sup>49</sup> Político, escritor y dramaturgo, ex presidente de la República Checa.

truir nuevas categorías, o renovar los significados de aquellas tomadas de pensadores externos a escenarios latinoamericanos.

En este primer relevamiento del acoso entre pares en la Universidad Nacional de Córdoba, las palabras de los estudiantes dan cuenta de múltiples violencias que transversalizan la institución. Estudiar esas situaciones como un fenómeno social en el que se juegan relaciones de poder -como sostienen algunos de nuestros estudiantes-, permite visibilizar su dinamismo y complejidad.

Por el contrario, un análisis que se limita a aspectos individuales dificulta visibilizar esas otras violencias que se ejercen y reproducen en instituciones complejas como las educativas y, específicamente en las universidades. Por ello, el término bullying -al menos en el significado que le otorga su vertiente inicial- no nos resulta esclarecedor de la totalidad y complejidad del problema.

Con relación al segundo interrogante, ¿existe el problema entre los estudiantes universitarios en otro grupo etario y con otros horizontes de expectativas? Respondemos en forma taxativa que el acoso entre pares existe también en los claustros de la UNC, aun cuando la institución -jerárquica y competitiva- sesga sus características y hace más visibles otros tipos de violencias como la de docentes o las violencias de género.

En nuestra Universidad, entre los estudiantes de grado, el problema se da en forma más silenciosa y silenciada, mientras que en el nivel secundario, las agresiones son más abiertas y admitidas públicamente por directivos y alumnos.

En la Universidad Nacional de Córdoba, en 2017, un porcentaje alrededor del 50% de los estudiantes de grado, afirma conocer, haber sufrido o participado en situaciones de acoso entre estudiantes. Otros, han sido víctimas de acoso en los otros niveles del sistema educativo y ello ha repercutido en su vida como estudiante universitario.

Reflexionando sobre denuncias por violencias de género entre estudiantes recibidas en nuestra Defensoría, encontramos que presentan todos los aspectos que definen el acoso entre pares: reiteración; posiciones de poder diferentes a pesar de la aparente simetría; sentimientos de humillación, vergüenza y culpabilidad por parte de quien recibe las agresiones. A partir de la experiencia en la Defensoría trabajando situaciones de violencias de género, entendemos que si el femicidio es considerado como un agravante del homicidio, las violencias de género ejercidas entre

compañeros podrían constituir un acoso entre pares agravado por el tipo de acoso.

En Córdoba, las razones “ideológicas” subyacentes en la discriminación y el acoso, aparecen en un porcentaje importante en las encuestas. Si bien el trabajo en grupo permite visualizar que no es un problema común a todas las unidades académicas, es una característica que podría ratificar lo que hemos llamado el “modelo político” de la mayoría de las universidades públicas argentinas. Es sólo una hipótesis a trabajar, ¿En qué medida ello es compartido por otras universidades latinoamericanas? No encontramos en los artículos publicados respuesta acabada a esta pregunta.

En cambio, en las encuestas no aparece el acoso mediante redes sociales en una proporción significativa como en otros estudios realizados sobre el maltrato entre estudiantes universitarios. Si bien en los grupos aparece *FaceBook* y *Whatsapp* como vías frecuentes de maltrato, en próximos estudios habría que repreguntar para ratificar o rectificar los resultados de investigaciones realizadas en otras universidades.

Los estudiantes de algunas facultades de la UNC entienden que el abuso de poder de los profesores produce daños irreparables entre los estudiantes y supera en su gravedad al acoso entre pares que también muchos reconocen y sufren. Además, las características de los claustros universitarios, excesivamente jerárquicos, competitivos, arbitrarios y discriminantes -obstáculos a toda transmisión lograda<sup>50</sup>-, también resultan hostiles para docentes auxiliares y empleados de apoyo docente. ¿Es posible pensar estrategias para disminuir el acoso entre pares sin encarar estas otras violencias?

Entendemos que una mayor precisión en la definición de todos estos problemas podría permitir diseñar mejores estrategias de prevención y de atención de las violaciones de los derechos de los miembros de la comunidad.

Aquel pensamiento de los reformistas de hace cien años, reconociendo que las libertades que nos faltan son las vergüenza que perviven en la Universidad, tiene para nosotros vigencia total. Es la lucha siempre presente en todas nuestras Defensorías. Aun cuando esa vigencia tenga

---

<sup>50</sup> “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permitirá abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”. Véase: Hassoun J., *Los contrabandistas de la memoria*, Argentina, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

una duración centenaria, no debe producir desesperanza o frustración; por el contrario, debe calmar nuestras ansiedades, son problemas culturales, de larga data y que no se resuelven en plazos cortos. La frase de Havel reafirma nuestra convicción que las luchas por el derecho de todos a estudiar y enseñar en libertad, tiene sentido, sin importar el resultado.

En primer lugar, como académicos nos debemos estudios serios y sistemáticos sobre las universidades que nos han formado y en las cuales formamos. Todo trabajo de investigación bien hecho, aún de tiempos y espacios lejanos, es una producción que enriquece a la Universidad pero no deberíamos perder de vista nuestra responsabilidad sobre el aquí y ahora que reproduce prácticas aún silenciosas o silenciadas.

## Bibliografía

- “Hubo al menos 254 víctimas de feminicidio en lo que va del año en Argentina”, **Ámbito.com**, 21 de noviembre de 2017, Consultado en: <http://www.ambito.com/904130-hubo-al-menos-254-victimas-de-feminicidio-en-lo-que-va-del-ano-en-argentina>.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L., *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, 2da. Edición, Argentina, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- Bourdieu, P., *La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste*, 1995.
- Buriano et. Al., *El bullying desde una perspectiva histórica de la violencia*, México, Correo del Maestro, Consultado en: [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5022014/capitulo4/capitulo\\_04.html](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5022014/capitulo4/capitulo_04.html).
- Castells Olivans, M., *Comunicación y Poder*, España, Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- Castro Santander, A., *Educación sin miedo. Prevenir el mobbing y otros riesgos psicosociales*, Argentina, Buenos Aires, Bonum, 2014.
- Di Napoli, P., “El bullying es más que una palabra. Una reflexión crítica sobre su uso y abuso”, *Revista Ciencias Sociales*, Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.

- Gallo P., "Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas", en Noel, G., *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Universidad Nacional de San Martín, 2009.
- Galvis Osorio, M., *El adolescente intimidador. Características desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*, Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación, Universidad Militar Nueva Granada, Colombia, Bogotá, 2014.
- García, Peña, J.J., Moncada Ortiz, R.M. y Quintero, Gil, J., "El bullying y el suicidio en el escenario universitario", *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 2, 2013.
- Gómez Talavera, E., "Nivel de agresión entre pares de estudiantes de una Universidad de Lima Metropolitana", *Revista Horizonte Médico*, vol. 13, núm. 4, 2013.
- Hassoun J., *Los contrabandistas de la memoria*, Argentina, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- Hoyos de los Ríos, O. L., Martínez, M. L., y Valega Mackenzie, S. J., "El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 3, 2012.
- Kokkinos, C. M., Baltzidis, E., and Xynogala, D., « Full length article: Prevalence and personality correlates of Facebook bullying among university undergraduates », *Computers In Human Behavior*, vol. 55, (Part B), 2016.
- Kyriacou, Ch., Mylonakou-Keke, I., Stephens, P., "Social Pedagogy and Bullying in Schools: The Views of University Students in England, Greece and Norway British", *Educational Research Journal*, vol. 42, num. 4, 2016.
- Marin López, C., *Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el bullying vertical. Análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*, Monografía para optar al título de Magister en Educación, Universidad Militar de Nueva Granada, Colombia, Bogotá, Repositorio institucional de la UMNG, 2014.
- Martínez Jaramillo C. *et Al.*, "Bullying en estudiantes de medicina de una universidad pública de Cali, Colombia 2012-2013", *Rev Gastrohnp*, vol. 18, núm. 3, 2016, e1-e8.

- Menéndez, M.F., *Estudio de los roles en el acoso escolar. Adopción de perspectiva e integración en el aula*, Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Psicología Educativa y Educación, 2013, Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98237>.
- Myers, C. C., and Cowie, H., "Bullying at University: The Social and Legal Contexts of Cyberbullying Among University Students", *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, vol. 48, num. 8, 2017.
- Myers, C.; Cowie, H., "How Can We Prevent and Reduce Bullying amongst University Students?", *International Journal of Emotional Education*, vol. 8, num. 1, 2016.
- Noel, G. et. Al., "Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas", en Noel, G., *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Universidad Nacional de San Martín, 2009.
- Oliveros Donohue, M., et. al., "Percepción de bullying en alumnos de sexto año de la escuela de medicina de una universidad pública de Lima 2015", *Anales de la Facultad de Medicina*, vol. 77, no. 3, jul.-sept. 2016, consultado el 21 de septiembre de 2017 en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832016000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832016000300006&script=sci_arttext).
- Olweus, D., *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, 2da. Edición, España, Morata, 2004.
- Paredes, O. et. Al., "Bullying en las facultades de medicina de colombianas, mito o realidad", *Revista Med*, vol. 18, núm. 2, 2010.
- Paulín, H. L., "Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba", *Universitas Psychologica*, Argentina, vol. 14, núm. 5, 2015.
- Popkewitz, Th. y Brennan, M., *El discurso de Foucault. Discurso, conocimiento y poder*, España, Barcelona, Pomares, 2000.
- Prieto Quezada, M., et. al., "Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales", *Innovación educativa*, vol. 15, núm. 68, México, DF, 2015.
- Ramos Herrera, M. et. Al., *Bullying en el Nivel Superior*, Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/17, Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas, Centro Universitarios de los

Altos de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Centro de la Salud, México, 2011.

Redacción La Nueva Mañana, “Inédito fallo contra el bullying: la condena es leer ‘El diario de Ana Frank’”, *La Nueva Mañana*, 30 de noviembre de 2017, consultado en: <https://imdiario.com.ar/noticia/32923/inedito-fallo-contra-el-bullying-la-condena-es-leer-el-diario-de-ana-frank>.

Resett, S., “Aplicación del cuestionario de agresores / víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos”, *Revista de Psicología*, vol. 7, núm. 13, 2011. Consultado en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/aplicacion-cuestionario-agresores-victimas.pdf>.

Romero Palencia, A. y Plata Santander, J., “Acoso Escolar en Universidades”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, num. 20, septiembre-diciembre 2015, consultado el 12 de diciembre de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800003>.

Ruiz-Ramírez, Rosalva, et. al., “Bullying en una universidad agrícola del estado de México”, *Ra Ximhai*, 2016, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2016, consultado el 21 de septiembre de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696007>.

Saleme de Burnichón, M., *Decires*, Argentina, Córdoba, Narvaja Editor, 1997.

Trujillo, J. J. y Romero Acosta, K., “Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario”, *Encuentros*, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 41-54, consultado el 21 de septiembre de 2017 en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-58582016000100003&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582016000100003&lng=en&tlng=es).

Vaillancourta, T. et. al., “Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?”, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, num. 6, noviembre. 2008. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025408095553>.

Vergel, M. et.al., “Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior”, *Revista Criminalidad*, vol. 58, núm. 2.

Webber, M. A., *Bullying: University Students Bring a Moral Perspective to Middle School Students. Journal Of Education And Learning*, 6(3), (2017).

Zapata-Rivera, *et. al.*, "Por la ruta trazada: manifestaciones del bullying en bachillerato y superior en la unidad regional centro-norte de la UAS", *Ra Ximhai. Edición especial*, vol. 10, núm. 5, 2014.

## Legislación y Documentos oficiales en Argentina

Congreso de la Nación Argentina, *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. N° 26892/2013 en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

Legislatura de la Provincia de Córdoba, *Ley Provincial N°10151, 2013. Incorpora al Sistema Educativo Provincial, la enseñanza relacionada con el Acoso y La Violencia Escolar, práctica denominada Bullying*. Consultada en: : [web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/9EF9CAEFB-1F88F0F03257B9B006C944C?](http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/9EF9CAEFB-1F88F0F03257B9B006C944C?)

Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar. Ley Provincial N°10151. Incorporación de la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar.* [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

## VIII. La violencia social, la violencia escolar y el acoso escolar

Nelia Tello<sup>1</sup>

**Sumario:** A. La violencia social en la escuela; B. La autoridad escolar; C. De los estudiantes como actores centrales; D. La desconfianza entre los actores; E. El acoso escolar; F. La exclusión también es violencia; G. La delincuencia en la escuela; H. Rechazo, desconfianza y exclusión o diferencia; I. La violencia no se cambia directamente; J. Referencias bibliográficas.

La violencia en nuestra sociedad es lo cotidiano. Vivimos con ella, en medio de ella. Las noticias de asesinados, colgados en puentes, decapitados, desaparecidos, secuestrados, asaltados, encarcelados, buscados, aprendidos, enfrentamientos sanguinarios en los penales, fosas con restos humanos, nos rodean y nosotros vamos y venimos fingiéndonos ajenos a todo ello, como si tan solo fuésemos espectadores, como si nuestro mundo fuera otro. Sennett<sup>2</sup> define esta sensación como fatiga de la compasión. En tanto, con un poco de suerte sobrevivimos y nos sentimos afortunados. Sin embargo, en ocasiones no podemos evitar la cercanía con todo esto, por lo que hemos aprendido a continuar, hemos naturalizado, decimos los académicos, esa realidad como dada, y además en las encuestas internacionales afirmamos que hasta solemos ser felices<sup>3</sup>.

Pero a la vez, que macro indiferentes, nos hemos vuelto muy sensibles e hiperreactivos ante detalles que en las interrelaciones personales solemos calificar de violentos, como pueden ser una mirada lasciva de un hombre a una mujer en el metro<sup>4</sup>, hoy tipificada como delito en la ciudad

---

<sup>1</sup> Profesora-Investigadora de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

<sup>2</sup> Sennett, R., *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, España, Barcelona, Anagrama, 2003, 304 p.

<sup>3</sup> En las encuestas internacionales de Gallup 2018 sobre la felicidad, México como país está en el lugar 24.

<sup>4</sup> No he encontrado el estudio de esta reacción de hipersensibilidad ante las atrocidades que vivimos como sociedad pero seguramente existe una relación que hay que conceptualizar y profundizar. ¿Puede la hipersensibilidad responder a la impotencia de hacer algo ante los casos de violencia extrema?

de México, o un grupo de niños de primaria que se ríe de la participación peculiar de un compañerito en clase, o un insulto dicho de pasada.

Así, vivimos en los extremos, convirtiendo interacciones ocasionales, aisladas, impersonales, como ejemplo cualquier altercado de tránsito, en actos de violencia que pueden costar la vida a más de uno y, sin intentar ajustarnos a un orden legal que nos permita vivir [cordialmente] juntos, diría Touraine<sup>5</sup>, pasamos de la indignación, a la pasividad, a la impotencia o a la presencia de justicieros anónimos y linchamientos comunitarios, que ejercen la justicia por propia mano. Aludimos constantemente a los derechos humanos, tenemos poca comprensión de las situaciones que enfrentamos y mucho menos ninguna intención de respetar la ley, desde el niño pequeño que no quiere obedecer y amenaza a su madre o maestra con acusarla con la Comisión de derechos humanos hasta la máxima autoridad judicial que detiene arbitrariamente y sin pruebas al político de la oposición o el policía que afirma que su trabajo no tiene que ver con la ley<sup>6</sup>

A partir de este escenario pretendo ilustrar como la violencia, atraviesa transversalmente todos los espacios de la sociedad como forma relacional dominante, que se configura en diferentes expresiones en lo estructural, y permea lo institucional y lo personal.

Elsa Blair repasa los diferentes significados de la violencia aparentemente incomparables entre sí, que van desde las grandes masacres de la humanidad hasta pequeños pleitos cotidianos y muestra que a pesar de las grandes diferencias nombramos con la misma palabra: violencia. No obstante, la intuimos, la sentimos, la razonamos, la construimos, para el hecho particular.

La violencia de acuerdo con Juliana González<sup>7</sup>, filósofa mexicana, es una fuerza que impone, que destruye, que arrasa, que finalmente impide ser, por ello hay que acotarla, limitarla, controlarla, regularla y cuando está restringida podemos sentirnos seguros. La violencia, sabemos, se aprende y se potencia. Es expresión de desigualdad y adquiere formas culturales, que nos impiden reconocerla fácilmente. Puede expresarse sutilmente, puede institucionalizarse. La desigualdad, la impotencia del esfuerzo, la frustración acumulada, la impunidad en un estado de derecho

---

<sup>5</sup> Touraine, A., ¿Podremos vivir juntos?, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 335 p.  
<sup>6</sup> Entrevistas realizadas a policías en la Ciudad de México (EOPSAC, 2005)

<sup>7</sup> González, J., "Ética y violencia (la vis de la virtud frente a la vis de la violencia)", en Sánchez, A. (coord.), *El mundo de la violencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 139-145.

débil y desdibujado son modos de violencia al ser expresiones de imposiciones, que al reproducirlas en diferentes espacios sociales incrementan la violencia que vivimos en todas las dimensiones de la sociedad. No solo somos víctimas de desigualdades, también las reproducimos dice Dubet (2017). En México solemos pensar en la desigualdad, y sentimos ajenos a ella, un ejemplo clásico en este sentido, puede ser la brecha económica entre Slim, uno de los hombres más ricos del mundo, versus los indígenas de Chiapas, una de los estados mexicanos más pobres. Sin embargo, pocas veces reconocemos la desigualdad que hemos interiorizado, en este caso los mexicanos, y el uso que hacemos de ella en todo momento y en diversas circunstancias de nuestra vida, “cómo te ven te tratan” decimos, empezando por el color de la piel y seguimos por una serie de detalles - el uso en español del usted o del tú, el silencio “respetuoso” que guardamos ante infinitas peroratas de unos, contra otros.

El individualismo, la competencia, la inseguridad, el miedo, por un lado y, la inmediatez, lo escindido, la apariencia y la superficialidad, se suman a las características constitutivas que esta modernidad tardía<sup>8</sup>, posmodernidad<sup>9</sup>, la sociedad líquida<sup>10</sup>, globalizada y capitalista, que contribuye a dar forma a una cotidianidad que devora a gran parte de la población en la insatisfacción, el deseo y la falta de futuro (desesperanza). La deshumanización, la cosificación que devienen de este tipo de sociedad desigual están, también, en la configuración de la violencia social que permea y rompe las relaciones y los procesos sociales a partir de diversas y variadas circunstancias concretas, donde lo colectivo se borra, los lazos sociales se aflojan...

## A. La violencia social en la escuela.

La escuela reproduce la violencia del entorno, y recrea, en general lo que sucede en la sociedad<sup>11</sup>. La escuela es una institución debilitada, aunque su función social es la misma de siempre pero ampliada, cada vez tiene más asuntos que atender en relación a la sobrevivencia, cuidado,

---

<sup>8</sup> Giddens, A., “Modernidad y autoidentidad”, en Beriain, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, España, Barcelona, Anthropos, 1996, pp. 33-72.

<sup>9</sup> Derrida, J., *La escritura y la diferencia*, España, Barcelona, Anthropos, 1989, 412 p.

<sup>10</sup> Bauman, Z., *La ambivalencia de la modernidad*, España, Anthropos, 2012, 219 p.

<sup>11</sup> Adicionalmente cabe añadir que la mayor parte de las escuelas secundarias públicas están localizadas en colonias populares de su entidad geográfica, en donde hay puntos de venta de drogas, bandas, delincuencia, a la vez que existe poca vigilancia (EOPSAC, 2003;09;2014)

formación, capacitación de sus estudiantes. Tareas que la dispersan y debilitan, más aún, al no contar con los recursos específicos para satisfacer lo que se le encarga.

Lo que sí ha cambiado es la sociedad a la que reproduce, es una sociedad en descomposición, es una sociedad en transición, en tensión cultural. Siempre ha manejado varios marcos axiológicos, pero ahora la democracia y sus valores, la cultura de los derechos humanos, el género..., multiplican las posibilidades de valores contradictorios y enfrentados, en la familia, en la escuela, en la comunidad. La constitución de la escuela como entidad funcional a un sistema social autoritario, poco democrático, corrupto, en la que la desigualdad se expresa en violencia, socializa a sus jóvenes (alumnos) en comportamientos y habilidades (aislacionistas) tales como la violencia, la simulación, la desconfianza.

Al ingresar a la secundaria los estudiantes buscan como sujetos, ya sin sus padres a un lado, como sobrevivir en este mundo de desigualdades, entre diferentes actores, con diferentes marcos axiológicos y desde diferentes formas relacionales, buscando una línea dominante que les señale el camino, y encuentran en el dominio sumisión -que ya conocían- el cómo relacional hegemónico. Así, interiorizan que las normas sociales de relación y convivencia son unas en la acción, otras en el discurso hablado y unas diferentes en las normas escritas, sin contar que cambian según el grupo con el que traten: la familia, los maestros, los amigos, las bandas. Les irá bien, si no se equivocan en su uso, correspondiente al espacio en el que se encuentren. Todo esto en un mundo que no se les presenta como resultante de una construcción colectiva, sino como resultado del empeño individualista, en donde el otro, se convierte en el mejor de los casos en testigo, pero no en parte de un grupo que se conforma en lo colectivo.

La autoridad escolar maneja reglamentos, pero es contradictoria, inconsistente, débil ante lo cual los alumnos aprenden a simular obediencia, no más de lo necesario, manejan el anonimato, la transgresión (esa sí) colectiva, el juego, las burlas, el poder grupal. Los maestros tienen problemas sindicales, de horarios, de realización personal, de reconocimiento social e institucional. Ellos gritan, se desesperan, o son condescendientes con los alumnos. Los maestros no tienen el reconocimiento que necesitan para desempeñar el papel de figura ideal, que los alumnos interiorizaban y deseaban replicar. No, ellos han sido descalificados en esa función. La sociedad, los padres, los hermanos, se refieren a los maestros, más bien, como actores de los hay que desconfiar, "si pasa algo, nos avisas" advier-

ten los padres. Los maestros ni siquiera reciben un buen salario, son multichamba, no tienen tiempo ni para establecer relaciones cercanas con sus alumnos. Ni unos, ni los otros buscan cercanía entre ellos, los estudiantes no confían en ellos<sup>12</sup>, atienden a regañadientes, tampoco les interesa demasiado el conocimiento<sup>13</sup>. Hay alumnos fuertes y alumnos débiles, unos mandan, otros los siguen y unos más, no se integran, igual que en todos los grupos, dando lugar a la exclusión como modo de violencia presente, la mayor parte las veces ignorada<sup>14</sup>. Los subgrupos se conforman a partir de diversas características, los niños por un lado, las niñas, por el otro. A veces se integran.

Los conflictos surgen entre los miembros del grupo, unos simpatizan entre sí, otros son hostiles, pero estos sentimientos no siempre son muy definidos, pueden cambiar de un día a otro, y los que ayer eran mejores amigos, hoy son enemigos. La enemistad puede agravarse y “agudizarse para disminuirse” dice Simmel<sup>15</sup>, los enfrentamientos más importantes no se dan dentro de la escuela. Los pleitos son en el entorno, en el vecindario, cuyas consecuencias no están cuantificadas, y aunque puede haber lesiones e incluso muerte, se considera que es un problema que no atañe a la escuela cuando se da a 100 metros afuera de ella, lo que lleva a suponer que tampoco corresponde a las familias porque sucede en la calle. El caso es que no hay estadísticas al respecto.

Los padres tienen gran presencia en la institución, la más de las veces confrontando a maestros y autoridades. Algunos colaboran y otros hasta auxilio llegan a pedir. Frecuentemente no pueden con sus hijos, a veces los acusan, otras los sobre-protegen, en pocas ocasiones hay acuerdos y algunos padres hasta llegan a sumar esfuerzos con los maestros. Eso sí, sin integrar un grupo que se una a partir de un objetivo común: el desarrollo y la felicidad de sus hijos y/o estudiantes. En estas condiciones dice Bauman “la solidaridad tiene pocas posibilidades de brotar

---

<sup>12</sup> En todos los cuestionarios aplicados a lo largo de las últimas décadas en secundaria públicas no más del 16% de estudiantes han afirmado confiar en ellos.

<sup>13</sup> Uno de los grandes problemas de la instrucción en las escuelas es que el conocimiento no es visto como un valor importante de la sociedad

<sup>14</sup> Son estos estudiantes, los que reiteran una y otra vez que no les gusta la escuela, que piensan constantemente en dejarla y de entre ellos se terminan dando el mayor número de deserción escolar.

<sup>15</sup> Simmel, G., *El conflicto. Sociología del antagonismo*, España, Sequitur, 2010, 96 p.

y echar raíces. Las relaciones destacan sobre todo por su fragilidad y superficialidad<sup>16</sup>.

En paralelo con este panorama, hay autoridades escolares que tienen un manejo asertivo de los marcos normativos y la reglamentos que manejan en las escuelas, en todas ellas hay maestros que no sufren para establecer relaciones de autoridad, reconocimiento y enseñanza aprendizaje con sus alumnos. Asimismo, en todas hay problemas relacionales entre los estudiantes, pero es diferente el grado y la frecuencia con la que aparecen situaciones que afectan la seguridad, el aprendizaje y la convivencia solidaria, así como la injerencia negativa de padres de familia en procesos internos de la escuela. Igual que en la sociedad la toma de decisiones que facilitan o entorpecen el funcionamiento de las secundarias es diverso, pero violencia reconocida o no, siempre hay en ellas.

## B. La autoridad escolar

Existe una conexión entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados de la familia y de la escuela. La autoridad inconsistente o autoritaria u omitida genera procesos de inseguridad, violencia e ilegalidad en la escuela que se convierten en aprendizajes funcionales en la socialización de los estudiantes. Con estos se manejarán adecuadamente en la sociedad, en relación en cuanto a la aplicación de los marcos normativos y las contradicciones de los discursos imperantes.

Entre las normas importantes en las escuela está la ley de Convivencia para niños, niñas y adolescentes que criminaliza comportamientos que tendrían que verse como parte de la socialización - educación- que se recibirá en la escuela, los reglamentos de las escuelas tienen puesto el énfasis en las prohibiciones y no en el tipo de relaciones sociales que se esperan para formar una comunidad solidaria. El manual de Convivencia Escolar de la SEP, que en realidad no propone constituir comunidades de convivencia, fomenta sobrevivir en conjunto, con pocos roces y puestas en común. Dispone que en caso de faltas, el estudiante sea remitido a la biblioteca a trabajar solo, o consignado en el despacho de alguna autoridad escolar. Esto es, la disciplina que castiga aislando está en el centro de la concepción de convivencia. Se corrige y enseña separando, en ningún

---

<sup>16</sup> Bauman, Z., *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, España, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2005, 176 p.

caso se pretende desarrollar habilidades sociales en los alumnos para que mejoren sus procesos de convivencia. Para eso se recurre a organizaciones externas a las escuelas, con lo que se disminuye la presencia de los profesores, ya que cada vez que hay un problema especial ellos quedan fuera de su solución.

El marco normativo administrativo estructura la posibilidad de la violencia institucional como ejercicio de la autoridad. Tener autoridad no por capacidad, sino por nombramiento administrativo, resta legitimidad al encargo. El ejercicio de la autoridad en estas condiciones necesariamente deviene del dominio sobre el otro, emanado no solo de la forma y el modelo institucional, sino del apoyo de los funcionarios escolares. El profesor debilitado ejerce el poder desde un ejercicio arbitrario de la aplicación de las reglas y no desde el reconocimiento al conocimiento que representa, ni a su habilidad pedagógica. También hay que observar que los diversos marcos de comportamiento dominante y contradictorio en que nos movemos, propios de una sociedad en transición, se traslapan y son utilizados indistintamente. El deber ser de una realidad superada, el discurso democrático, una imagen de futuro confuso, no ayudan para que la situación sea diferente... ¿la institución escolar forma para sobrevivir en la descomposición social, para el mantenimiento de la realidad dada o para una sociedad deseada, sin definir?

Por otra parte, la autoridad no solo es ejercida por los directores, lo hace todo el personal de apoyo, los maestros, los padres, incluso los propios estudiantes. En clase, con frecuencia, el maestro no sabe o no se esfuerza para trabajar con el grupo, tal vez, hasta en silencio lo mantenga, pero no logra interesar a los estudiantes, menos establecer procesos de integración en la igualdad, que unos no acaparen la participación y que otros lo hagan de manera equilibrada y respetuosa, sin burlas, ni expresiones exageradas en torno a lo dicho en el grupo. El maestro ya desgastado en la vida cotidiana, dice Esquer, desinteresado y desilusionado, no está concentrado en la formación para la vida colectiva de sus alumnos. Él vive, todos los días problemas de disciplina, y cuida que no pasen a mayores, “los padres no les enseñan ni respeto a sus hijos”. El profesor no asume que lo que sucede en su clase es su responsabilidad, frecuentemente las interrelaciones se le salen de control y se convierten en relaciones de violencia entre los estudiantes y el profesor. Todo sucede a partir de intercambios con aquellos chavos inquietos, que se aburren en clase, que no paran de hablar, que se levantan de su lugar, que no prestan atención, ni hacen las tareas y que pronto son estigmatizados por el profe con lo que los intercambios entre ellos se multiplican, se tornan violentos, dice el

maestro: “este niño nunca cumple, sus padres son unos irresponsables, se queda dormido, yo nada puedo hacer” es decir, renuncia al ejercicio de su autoridad y más. O bien dice un estudiante, Gustavo: “a mí me vale si se enoja porque me paro a tirar un papel, yo le contesto. El otro día se fue enfureciendo en la clase y me dijo pendejo, allí sí, ya solo le dije que me estaba faltando al respeto. Sabía que él había perdido”<sup>17</sup>.

Ante la falta de autoridad o interés de los profesores los problemas de inseguridad, violencia e ilegalidad se multiplican. Se replican los procesos relacionales de dominio/sumisión en la escuela. Las condiciones históricas actuales hacen que al docente le resulte particularmente difícil situarse en el punto justo entre el autoritarismo y la ausencia de autoridad. Muchas de las situaciones cotidianas ponen de manifiesto un cambio respecto al consenso social que otorgaba al docente, de manera incuestionable, la función de autoridad<sup>18</sup>. El padre de Gustavo: “mi hijo es muy listo, se aburre, no saben qué hacer con él, luego nos mandan a llamar, no decimos nada porque en seguida lo etiquetan, los maestros no lo quieren porque no se deja”, siguiendo con el ejemplo de este caso, que es más común de lo deseable. Gustavo pidió permiso de ir al baño a quien cuidaba al grupo que estaba sin maestro, por supuesto deambuló por los pasillos de la escuela durante algunos minutos, al encontrarse con el director, éste le dice que será expulsado, a lo que el estudiante le da una serie de explicaciones sin ningún resultado, entonces le dice al director “la semana pasada me hizo copiar 3 veces el reglamento, y ya me lo sé, por esto, no me puede expulsar. Hágale como quiera” Por supuesto aunque sus padres avalan su comportamiento en la escuela, a ellos les hace lo mismo: “está decidido el viernes me voy de pinta con mis cuates, le dice a la trabajadora social externa, mis papas no se enteran nunca de nada de lo que hago. Me creen todo lo que les digo” Gustavo no tiene muchos amigos, pero con los que tiene le basta, para que lo apoyen, en cualquier transgresión que se le ocurre. Así fácilmente todos los adultos que tienen que ver con este caso van enganchando en situaciones de enfrentamientos elementales, cotidianas, que mal manejadas, generan un problema mayor y pasan de indisciplina, a descontrol y a violencia.

---

<sup>17</sup> EOPSAC (2015) Estudio de caso. Parte del relato registrado sobre los conflictos de los jóvenes, realizado por Gutiérrez Ana y encuentra dentro de su tesis de maestría sobre el conflicto social de los jóvenes (2018).

<sup>18</sup> Tallone, A., “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”, *Revista de Educación*, número extraordinario, España, Madrid, Ministerio de Educación, 1011, pp. 115-135.

En lo concreto, las autoridades escolares aluden constantemente a la norma, a las reglas, que cumplen poco y aplican indiscriminadamente, lo que ocasiona que el alumno pueda salirse frecuentemente con la suya. El alumno infringe la regla, pero las autoridades también, en este caso la diferencia es que Gustavo se sale con la suya, lo que se convierte en su proyecto de realización, desde un egoísmo exacerbado, diría Cortina<sup>19</sup>, que lleva al desprecio de los otros y lo refuerza como un comportamiento exitoso. Situación que propicia el ejercicio de un autoritarismo, que no mejorara en nada el manejo de los límites, ni la sana convivencia escolar. Es importante destacar la correspondencia que existe entre el manejo escolar de la falta de límites y lo que sucede en casa. El padre lejos de reconocer que él tiene el mismo problema con Gustavo, descalifica a las autoridades escolares y apoya a su hijo. El padre y los funcionarios tienen una gran incapacidad de dialogar y trabajar en conjunto con Gustavo, circunstancia que los enfrenta, cuando lo elemental sería el diálogo y el reconocimiento del problema común. Simplificar el análisis del ejemplo, nos permite reconocer que los procesos de inseguridad, violencia, ilegalidad se construyen en la cotidianidad, desde situaciones, que de ser manejadas con otra lógica, serían tan solo conflictos cotidianos, sin trascendencia en la dinámica escolar y si en la construcción del desarrollo del estudiante.

La autoridad es coercitiva, y se anula por el uso de violencia. Solo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción dice Tallone<sup>20</sup>, . En sentido contrario Arendt señala que la verdadera autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad.

### C. De los estudiantes como actores centrales

Lo que se entiende por violencia en la escuela incluye elementos parecidos a los comportamientos que antes eran considerados parte de la disciplina escolar. Todavía 17 años atrás los chavos de la secundaria decían que su escuela era muy chida, sin violencia, más, menos en porcentajes de 78%. Ahora, ante los mismos hechos, reconocen en el mismo porcentaje que hay violencia en su escuela<sup>21</sup>. O sea, estamos ante un

---

<sup>19</sup> Cortina, A., *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*, España, Barcelona, Paidós Ibérica, 2017, 200 p.

<sup>20</sup> Tallone, A., “Las transformaciones de la autoridad...”, *op. cit.*

<sup>21</sup> EOPSAC, *Encuesta en escuelas secundarias en 11 municipios de la República Mexicana*, México, 2013-2014.

cambio de percepción de la sociedad toda, lo que inicio como problemas de indisciplina, cuando los adultos de hoy asistían a la escuela, ahora se clasifican como problemas de violencia escolar. También las formas de control han cambiado, no vuelan gises, ni borradores sobre las cabezas de los alumnos corregidos, ahora somos más sofisticados y sutiles.

Resulta muy común pensar que la violencia en las escuelas es asunto exclusivo de los estudiantes y aunque en los últimos años así se ha manejado, es necesario enfatizar que la violencia con y entre los estudiantes es simplemente una parte del problema. La violencia como modo relacional domina entre todos los actores de la comunidad escolar: los estudiantes, las autoridades y funcionarios, los maestros y los padres de familia, sin embargo ninguno reconoce su implicación en el problema y sólo se culpan unos a otros: los maestros dicen de los estudiantes: “ es de no creerse, cada año vienen peor, los de este año están de verse” o un director que afirma “los problemas de violencia en las secundarias son por los derechos ilimitados que tiene los alumnos. Uno no puede meterse con ellos, enseguida levantan denuncias, nosotras las autoridades estamos desprotegidas. Todo es su culpa” O los trabajadores sociales sobre los maestros, “ ellos sólo dan su clases, no se responsabilizan de nada, ellos todo lo resuelven sacando a los estudiantes del salón”<sup>22</sup>.

Hay muchos estudios sobre violencia escolar que siguen centrados en los números de insultos, burlas, humillaciones, golpes, robos, entre los estudiantes. Después de contarlos y constatar la regularidad en su repetición, es necesario reflexionar sobre estos comportamientos, casi siempre grupales, nos han obligado a verlos como actos que son parte de procesos sociales dominantes de un sistema que se reproduce a sí mismo, y no sólo interacciones aisladas entre los estudiantes y características de sus personalidades individuales. No, para que se den debe existir un ambiente posibilitador de lo que sucede, son expresiones que corresponden a procesos socio culturales recreados en la institución y, como tal, deben estudiarse. Es importante considerar que en los últimos tiempos el estudio y la intervención de la violencia en la escuela se han centrado en el estudiante, como si fuera el actor que produce y, recrea todo acontecimiento relativo a la violencia. Sin embargo, sabemos que el ambiente de violencia escolar se construye desde las interrelaciones internas de todos los actores, en interpenetración con el contexto (sistema) al que pertenece al institución y los actores sociales.

---

<sup>22</sup> EOPSAC, *Crónicas de talleres con funcionarios*, México, Coyoacán, 2014.

## D. La desconfianza entre los actores

Según encuestas internacionales, México es uno de los países con mayor desconfianza. La escuela ha perdido su encanto y la educación ya no genera confianza. Maestros y alumnos están implicados en experiencias múltiples muy alejadas del imaginario construido por el programa institucional durante los siglos pasados dice Dubet<sup>23</sup>. Sin embargo, se espera demasiado de ella y en lo cotidiano se le exigen múltiples resultados que no tiene la capacidad de alcanzar.

Hay desconfianza en la familia, entre quienes la conforman: Los alumnos de la secundaria dicen que confían en su mamá pero, como dice Nateras<sup>24</sup>, nada más es un símbolo, porque en la cotidianidad ni ellas confían en sus hijos, ni viceversa. Lo cierto es que los chavos confían más en su madre que en su padre, pues muchos de estos últimos tienen poca presencia familiar o, al menos, frecuentes ausencias. Confiar en su mamá quiere decir tener la certeza de que si tuvieran un problema grave, ella siempre los apoyaría. No se trata de ir a platicarle todo lo que les sucede, sino de saber que siempre pueden contar con ella, reduciendo así la incertidumbre, diría Luhmann.

Los padres afirman que sí confían en sus hijos, pero al profundizar con ellos son pocos quienes saben en qué andan sus hijos. Así, la confianza es más bien un conveniente acto de fe, que les permite continuar con una vida diaria, pues de lo contrario se haría muy difícil. Así, por ejemplo, a pregunta expresa a una mamá ¿usted no ha notado que su hijo trae a su casa cosas que no tendría dinero suficiente para comprar?, ella contesta: “Ah sí, me dijo que se las regala un amigo”<sup>25</sup>. ¿Y qué clase de amigo da esos regalos?

Esto no sucede en relación con sus profesores en quienes sólo unos cuantos confían; también tienen problemas de confianza con sus amigos y aunque sí les cuentan sus problemas, un poco más de la mitad de los estudiantes que han participado en nuestros estudios no confía en ellos. Sienten que no pueden expresarse libremente y que algunos de sus amigos los han obligado a hacer algo que no querían.

---

<sup>23</sup> Dubet, F., *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Argentina, Siglo XXI, 2017, 122 p.

<sup>24</sup> Nateras, A., “Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias”, *Revista Trabajo Social UNAM “Violencia Escolar”*, VII Época, núm. 4, México, ENTS-UNAM, 2013, pp. 55-70.

<sup>25</sup> EOPSAC, *Encuesta en escuelas secundarias...*, 2013-2014, op. cit.

Por otro lado, los prefectos son alguien en quien los estudiantes simplemente no confían. El prefecto es una figura muy cercana a los estudiantes en la cotidianidad, por eso el rechazo expresado hacia ellos invita a aproximarse al estudio de su relación con los estudiantes. Nosotros no lo hemos hecho.

## E. El acoso escolar

Es otra expresión de violencia, un buen ejemplo de esta centralidad aislada que se le da a la violencia entre estudiantes. De entrada se pasa por alto que en todo grupo social hay diferentes personalidades, sujetos más fuertes –abusivos o no– algunos más débiles –indefensos o no– y de acuerdo con la dirección o trabajo de la dinámica que se genere en el grupo, habrá más o menos problemas de violencia entre ellos. En todos los grupos sociales hay diferencias y conflictos. En principio, los estudiantes van a la escuela a aprender a manejarlos individual y colectivamente. La desigualdad permite las relaciones asimétricas que, cuando son síntomas aislados, no se consideran y se dejan pasar hasta que se convierten en sintomatología de un acoso interiorizado y arraigado emocionalmente.

El acoso escolar, como sabemos, es una relación de violencia intencional, reiterada, constante entre dos o más alumnos, uno(s) más fuerte(s); uno, el acosador, agresivo, líder, aparentemente seguro, incisivo, con cierta popularidad; otro, el acosado, débil, tímido, inseguro, quien a veces llega a expresar que él mismo es culpable de las agresiones que recibe. Se trata de un enganche emocional, de un problema de orden psicológico: se necesitan uno al otro. Lo que no deja de lado el ambiente posibilitador, crean dependencia, dicen por allí; mejor bulleado y existir, a ser completamente invisible. Es una relación que daña<sup>26</sup> y debe ser atendida de inmediato por especialistas. Se habla de los testigos que lo permiten, con frecuencia incluso los profesores. Al aislarse como problema de ciertos estudiantes, se piensa más en su detección que en su prevención, como si fuera algo inevitable. Prevenirlo requiere de expertos en el trabajo con grupos, probablemente extendido a padres y maestros.

El bullying se ha convertido en una etiqueta con la que juegan los estudiantes para señalar cualquier indicio de violencia; el uso del concepto se ha generalizado como concepto de violencia escolar, lo que tiende a

---

<sup>26</sup> Toda violencia daña, pero al ser dirigida en lo personal, corroe rápidamente.

ocultar otras expresiones de esta violencia y lleva a buscar acosadores y acosados, como si allí empezara y terminara el problema de tal violencia. Los medios de comunicación la promueven como etiqueta y se utiliza para escandalizar a la sociedad en relación con los casos de acoso escolar. Esto sirve poco o nada a resolver el asunto, pero sí lleva a las escuelas a preocuparse más por invisibilizar sus problemas, lo que sin duda resta tiempo a la solución. Además, es imposible pretender una escuela sin problemas, por tratarse de una institución que genera procesos de desarrollo de habilidades ante los conflictos propios de vivir juntos.

## **F. La exclusión también es violencia**

En todas las escuelas, el aislamiento al que son sometidos ciertos estudiantes, quienes sufren rechazo por alguna característica en particular, es una constante poco reconocida como violencia. La exclusión escolar la sufren aproximadamente 13% de los estudiantes, sus tres causas principales son económicas, de aprendizaje o relacionales. Se trata de estudiantes que viven alguna desventaja o diferencia por la cual sus compañeros no los tratan como iguales, y tampoco el resto de los actores institucionales.

El rechazo se expresa en muchas ocasiones como indiferencia; ciertos alumnos no cuentan, son invisibilizados, no existen. No los seleccionan para formar parte de los subgrupos de trabajo, pareciera que sobran en el grupo, nadie se ocupa de ellos, no hacen ruido, quizá sus maestros y compañeros no conozcan ni su nombre.

En un mundo en donde el centro es el consumo, se rechaza al que no tiene, al que no ofrece, al que no dice, y aun cuando en el discurso esas conductas no están descalificadas, en los hechos no compiten, y no se ve a quienes las portan; fingimos que son inexistentes. Lo más grave es que maestros y funcionarios escolares asumen la misma actitud que los estudiantes del grupo y estos chavos no son atendidos en sus necesidades particulares. En alguna ocasión queríamos trabajar con una niña de esas "inexistentes" para el grupo, la maestra no estaba de acuerdo, ya que ella no daba lata, sólo había sido violada y por eso no hablaba.

Por supuesto, estos estudiantes son a quienes no les gusta la escuela y más temprano que tarde la dejan, después dirán: el estudio "no se me daba, no era lo mío". Primero faltan de manera esporádica, luego constantemente por temporadas, un día, casi sin darse cuenta, dejan de

ir, así de fácil. No importa, la asistencia es muy irregular en estas escuelas y, cuando alguien deja de ir “es un problema menos”.

## **G. La delincuencia en la escuela**

Al tratar la violencia no podemos dejar a un lado acciones que son de otro orden, y se consideran infracciones delictivas, por ejemplo: tocamientos forzados, violaciones, venta de drogas, lesiones con violencia. Son actos que tendrán que atenderse conforme a derecho y, en su caso, trabajo social y psicología intervendrán desde otro espacio. Habrán de involucrar a la familia, a los amigos y al personal de la escuela. Sin embargo, lo que suele suceder es que los directivos escolares manejan la situación de tal manera, que hacen actas internas e invitan a las familias afectadas a no levantar denuncias legales, para evitar un escándalo que perjudique la imagen de la escuela. Así, ofrecen otras salidas para la víctima y para el agresor, y reproducen la inseguridad, la violencia y la ilegalidad de la sociedad en que vivimos.

Por desgracia, actos de este tipo aumentan cada día en las escuelas, a causa del deseo de obtener lo que se ofrece en el mercado o lo que tiene el de junto, de la inexistente cultura del esfuerzo, la falta de límites, la inmediatez, la conciencia del chavo de que sólo puede tener lo que quiere mediante la transgresión como comportamiento aprendido para la satisfacción inmediata del antojo. Todo ello coincide con los pocos límites y escaso autocontrol de los alumnos, y con que no hay nada ni nadie que evite los comportamientos destructivos. Además, institucionalmente poco o nada se hace para resolver estos problemas. Los alumnos entran y salen de diferentes escuelas hasta que los padres o ellos mismos, sin mucho pensarlo, deciden abandonar los estudios y pasan de ser un problema escolar a ser un problema de la sociedad. Así, la escuela en vez de ser una institución para la inclusión, se convierte en una escuela para la exclusión.

## **H. Rechazo, desconfianza y exclusión o diferencia**

En un estudio que coordiné en 11 municipios del país, encontramos la violencia se exagera donde hay rechazo, desconfianza y exclusión. Lo más interesante es que se trata de procesos sociales transversales que se detectan en todas las dimensiones de la sociedad. Profundizar en ellos no sólo para comprenderlos sino para intervenir nos permitió entender, desde

la perspectiva de la complejidad, que no se trata de fenómenos aislados, sino que se entretajan en una malla de descomposición y debilitamiento de las interacciones y organización social, como expresión de las características de conformación de la época en la que vivimos.

El rechazo, la desconfianza y la exclusión, en la que crece una buena parte de la población, debilitan o no favorecen la aparición de suficientes vínculos relacionales con el otro; las interrelaciones privadas en las que vive una gran parte de la población no son suficientemente fuertes, cercanas, con reconocimiento recíproco como para constituir identidades colectivas, opuestas al individualismo en donde cada quien considera al otro como ajeno, diferente, opuesto a uno. Esta sensación de sobrevivencia aislada se repite en el nivel grupal y comunitario, y lleva a la falta de solidaridad y de conciencia histórico-social. Así como a un no reconocimiento de cada uno de nosotros como elemento indispensable para construir la sociedad, como creación de lo humano, del llamado bien común. Al contrario, reproducimos desde la desigualdad la idea de que no necesitamos al otro para ser.

## **I. La violencia no se cambia directamente**

Si la violencia está inscrita en un concepto de ser en sociedad, su eliminación no se compra, ni siquiera puede modificarse sólo al sustituir ciertas formas relacionales, pues se trata de una manera de pensarse como individuo en relación con el otro; de pensar al otro en relación con uno mismo, y de pensarse como parte de un nosotros en sociedad.

Es necesario comprender el origen de los problemas de inseguridad, violencia e ilegalidad en la escuela, como parte de los problemas nacionales y del orden de la época, así como saber claramente hacia qué tipo de sociedad queremos transitar. Esto supone reflexionar desde dónde lo hacemos. Preguntarnos, ¿el mercado deber estar el centro o lo humano?, ¿el individualismo prevalece sobre lo colectivo?, ¿Es mejor el controlar acriticamente que formar sujetos con responsabilidad histórica social? Las respuestas contundentes a estas preguntas permitirían propugnar por políticas integrales en el mismo sentido, y facilitaría una toma de decisiones que favorezca, en todos los niveles societales –relaciones interpersonales, organizaciones, sociedad– construir comunidades escolares diferentes. Lamentablemente, no es esto lo que se busca.

En concreto en la escuela secundaria, ¿nos preocupamos por construir sujetos sociales funcionales a esta sociedad o críticos a ella, donde el otro es parte de un colectivo necesario para convivir en comunidad?, ¿pensamos al transgresor, violento, como enemigo, como ajeno; lo señalamos, lo controlamos y lo castigamos o lo comprendemos, trabajamos con él y lo integramos? ¿construimos jóvenes estudiantes capaces de relacionarse desde la igualdad o preferentemente formamos víctimas y/o agresores desde la desigualdad? ¿desarrollamos habilidades para la convivencia solidaria y la cooperación o para la competencia y degradación de lo humano?

Hemos de establecer un orden institucional donde el centro sea lo humano, lo social, que permita construirnos como comunidad de convivencia (segura) entre iguales para el aprendizaje. Formar sujetos que desde la pluralidad, desde la diferencia, con el otro, seamos. Capaces, de, constituirnos como un nosotros y con fuerza, autonomía y responsabilidad para modificar el mundo en el que vivimos. Nada de esto se logra desde la imposición, desde la anulación o invisibilización de alguien, menos desde la desconfianza y el rechazo de otros.

Es necesario reconceptualizar y resignificar las relaciones sociales en la escuela. La autoridad que se trabaja en la institución es básica, pues le da forma a todas las interrelaciones que ahí se realicen. Se requiere una autoridad asertiva<sup>27</sup> que respete la dignidad del otro. Según Kojève<sup>28</sup>, la autoridad solo lo es cuando la reconoce quien la acepta, y perdura mientras es reconocida y aceptada. En palabras de Luhmann, se debe hablar de un proceso de construcción de autoridad, más que de un acto (1996). Lo humano se construye desde lo colectivo; la inclusión, la aceptación, desde la pluralidad dice Arendt<sup>29</sup>, ya que todos somos lo mismo: nosotros. Necesitamos reconocer al otro, reconocernos en el otro, reconocernos como un nosotros. Y agrega, para responder razonablemente uno debe, antes que nada, sentirse «afectado», ver al otro.

Ahora bien, este pensamiento no se convierte en vivencia mediante el control, que conforme al orden del mercado imperante compruebe seguridad: servicios de vigilancia privada, instrumentos de detección de

---

<sup>27</sup> En la propuesta ACI Comunidades para la Convivencia, que hemos trabajado en las escuelas secundarias, manejamos el concepto de autoridad asertiva como una construcción social entre autoridad, maestros y alumnos que permite responsabilizarse de las consecuencias de nuestros actos.

<sup>28</sup> Kojève, A., *La noción de autoridad*, Argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, 128 p.

<sup>29</sup> Arendt, *On violence*, USA, Orlando, Harcourt Jovanovich, 1970, 106 p.

violencia, revisiones, aseguramiento, alambrados, rejas, candados, botones de pánico, revisión de mochilas, castigos, reportes, compañías indeseables, exclusión. Todo ello tiene lugar desde la desigualdad, el rechazo, la desconfianza. Un mundo diferente exige una ruptura, otra lógica, sin concesiones. Exige “poner fin a nuestra sedación y adormecimiento ético” y asumir nuestra mutua dependencia; exige la responsabilidad por el cuidado de los demás, comenzando por el respeto hacia su propia dignidad<sup>30</sup>. Exige trabajar profesionalmente por un nuevo orden societal, en este caso desde la escuela en favor del bien colectivo, fortalecer lazos sociales, identidades y pertenencias colectivas que reduzcan la desigualdad, el individualismo, la inseguridad, la violencia, la ilegalidad en todos los grupos escolares, en todas las escuelas.

Desde hace algunos años hemos propuesto diversas estrategias de intervención en las comunidades escolares, comenzamos hablando de manera directa de violencia, hasta comprender que nuestro punto de partida debían de ser las relaciones sociales, el otro, y nuestras maneras de construir un nosotros. Planteamos tres momentos metodológicos: la resignificación del problema y la participación del sujeto en él, la resignificación de relaciones sociales y la recreación de espacios sociales. Hemos construido modelos de intervención centrados en diversas temáticas para no solo atender, desde diferentes puntos de partida, el problema de la violencia, la inseguridad, la ilegalidad en las escuelas. Hemos replicado, evaluado y modificado estos modelos: Comunidad Segura (2002), Escuela Segura (2003), Tejiendo Relaciones (2005), Recuperando lo Nuestro (2009), ACI Comunidades no violentas (2014), Ser diferente no me excluye (2015) y algunos más. Reconocemos que los esfuerzos aislados pueden marcar pautas, pero se requieren esfuerzos colectivos que modifiquen las maneras dominantes de “hacer” en las escuelas. Necesitamos una reforma educativa que considere lo social como parte integral del modelo integral.

---

<sup>30</sup> Haro-Honrubia, A., “Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. Convergencia”, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 19, núm. 60, México, UAEM, 2012, pp. 177-204.

## J. Referencias bibliográficas

- Arendt, *On violence*, USA, Orlando, Harcourt Jovanovich, 1970, 106 p.
- Blair, E., "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición", *Política y Cultura*, núm. 32, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 2009, pp. 9-33.
- Bauman, Z., *La ambivalencia de la modernidad*, España, Anthropos, 2012, 219 p.
- Bauman, Z., *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, España, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2005, 176 p.
- Cortina, A., *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*, España, Barcelona, Paidós Ibérica, 2017, 200 p.
- Derrida, J., *La escritura y la diferencia*, España, Barcelona, Anthropos, 1989, 412 p.
- Dubet, F., *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Argentina, Siglo XXI, 2017, 122 p.
- Tello, Nelia (Coord.), *Entorno escolar. (Diagnóstico)*, México, EOPSAC, 2003.
- EOPSAC, *Encuestas en escuelas secundarias*, México, 2009.
- EOPSAC, *Encuesta en escuelas secundarias en 11 municipios de la República Mexicana*, México, 2013-2014.
- EOPSAC, *Crónicas de talleres con funcionarios*, México, Coyoacán, 2014.
- Gallup Internacional, *Happiness, Hope, Economic, Optimism*, 41st Annual Global End of Year Survey Opinion Poll in 55 Countries Across the Globe, 2018, [http://www.gallup-international.com/wpcontent/uploads/2017/12/2017\\_Happiness\\_Hope\\_Economic-Optimism.pdf](http://www.gallup-international.com/wpcontent/uploads/2017/12/2017_Happiness_Hope_Economic-Optimism.pdf).
- Garland, *La cultura del control*, España, Gedisa, 2012, 462 p.
- Giddens, A., "Modernidad y autoidentidad", en Beriain, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, España, Barcelona, Anthropos, 1996, pp. 33-72.
- González, J., "Ética y violencia (la vis de la virtud frente a la vis de la violencia)", en Sánchez, A. (coord.), *El mundo de la violencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 139-145.

- Gutiérrez, A., “Caso de estudiante de secundaria”, en EOPSAC, *Procesos sociales que construyen a jóvenes estudiantes de secundaria en conflicto social*. Tesis de maestría en trabajo social, México, 2015.
- Haro-Honrubia, A., “Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. Convergencia”, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 19, núm. 60, México, UAEM, 2012, pp. 177-204.
- Kojève, A., *La noción de autoridad*, Argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, 128 p.
- Núñez, A., “Caso de estudiante de la secundaria XX de Los Pedregales”, México, Coyoacán, EOPSAC, 2004.
- Luhmann, N., *Confianza*, España, Barcelona, Universidad Iberoamericana-Anthropos, 1996, 179 p.
- Meza, M. et al, *¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?*, Brasil, São Paulo, Educ. Pesqui, <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051777>.
- Nateras, A., “Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias”, *Revista Trabajo Social UNAM “Violencia Escolar”*, VII Época, núm. 4, México, ENTS-UNAM, 2013, pp. 55-70.
- Sennett, R., *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, España, Barcelona, Anagrama, 2003, 304 p.
- Simmel, G., *El conflicto. Sociología del antagonismo*, España, Sequitur, 2010, 96 p.
- Tallone, A., “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”, *Revista de Educación*, número extraordinario, España, Madrid, Ministerio de Educación, 1011, pp. 115-135.
- Touraine, A., *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 335 p.

## **DIRECTORIO**

**Dr. Alfredo Sánchez-Castañeda**

*Defensor*

**Israel Enrique Limón Ortega**

*Defensor Adjunto*

**Luis Ángel Benavides Hernández**

*Defensor Adjunto*

**Rosa María Casasola González**

*Jefa de la Unidad Administrativa*

***EL ACOSO ESCOLAR. UNA VISIÓN COMPARADA.***

Se terminó de imprimir en noviembre de 2018 en los talleres de Lito Roda S. A. de C. V. Escondida, núm. 2, col. Volcanes, Tlalpan, C.P. 14640, Ciudad de México. El tiraje consta de 500 ejemplares. Impresos en papel cultural de 90 grs. En su composición, se utilizaron tipos Arial de 8:9.6, 10:12 y 12:14 puntos.