

Narrativas en torno al acoso escolar en la escuela secundaria

Cecilia Vallejos Parás
Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Educación
Universidad La Salle México
Cecilia.vallejos@lasalle.mx

Resumen

El objetivo de este documento es ofrecer una perspectiva integral para comprender la dinámica del acoso escolar en la escuela secundaria, evitando caer en tipologías que puedan simplificar excesivamente el fenómeno. A través de la presentación de dos relatos de estudiantes víctimas de acoso escolar durante su paso por la educación secundaria, se busca presentar y reflexionar sobre la complejidad del problema. Estas vivencias son parte de una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, a través de un estudio de caso y una metodología colaborativa, en una secundaria pública general al sur de la Ciudad de México. El análisis se fundamentó en los trabajos de Debar dieux (2006, 2011); Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001, 2008); y Rigby (2002). Los resultados muestran que las tipologías presentes en la literatura sobre acoso escolar tienden a limitar la comprensión del fenómeno, al enfocarse en conductas específicas que no permiten observar toda la complejidad del problema.

Palabras clave: acoso escolar, *bullying*, convivencia escolar, escuela secundaria.

Abstract

The objective of this article is to offer a comprehensive perspective to understand the dynamic of school *bullying* in Elementary School (k9 to k12), avoiding typologies that may overly simplify the phenomenon. By presenting two narratives of students who were victims of *bullying* during K9 to K12 grades, the study seeks to reflect upon the complexity of the issue. These experiences are part of a qualitative research with an ethnographic approach, using a case study and a collaborative methodology in a general public secondary school in the south of Mexico City. The analysis is grounded in the works of Debar dieux (2006, 2011); Ortega, Del Rey, and Mora-Merchán (2001, 2008); and Rigby (2002). The findings indicate that the typologies present in the literature on school *bullying* tend to limit the understanding of the phenomenon by focusing on specific behaviors that do not allow for the full complexity of the problem to be observed.

Keywords: *bullying*, *cyberbullying*, Elementary School, Peaceful Schools.

Introducción

En la actualidad, el fenómeno del acoso escolar o *bullying* es ampliamente conocido tanto en el mundo académico como en el espacio educativo dado el riesgo que representa para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Rodrigues & Stoltz, 2021). El acoso escolar se define como una serie de actos agresivos, repetitivos e intencionales, que se mantienen a lo largo del tiempo, en el que las víctimas se encuentran en una relación de desequilibrio de poder con los compañeros o pares agresores. Es un tipo específico de agresión en el que el comportamiento busca causar daño a una persona o a un grupo que es menos poderoso (Bravo et al., 2024; Malinowska- Cieślik, 2023).¹

Entre las características que distinguen al maltrato entre pares de otras conductas agresivas, se encuentran: la intencionalidad de la acción, la duración y repetición de los hechos, el desequilibrio del poder entre el que agrede y el que es agredido, y el estado de emoción que se genera en el estudiante agredido (Olweus, 1978; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Furlán y Spitzer, 2013; Smith et al., 1999; Rigby, 2002; Jacobson, 2013; Organización Mundial de la Salud, 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011; Bravo et al., 2024).

En la adolescencia, este es el tipo de violencia más reportada (Malinowska- Cieślik, et al., 2023). El acoso escolar es una dinámica relacional que ocurre dentro del grupo de pares. Los adolescentes asumen posiciones dentro de los grupos escolares que tienen que ver con el poder y la visibilidad dentro del mismo grupo, lo que se conoce como popularidad percibida. Esta popularidad se mide en función de la aceptación o el rechazo social (Bravo et al., 2024).

Para el caso de la adolescencia, resulta interesante centrar la atención hacia aquel estudiante que sufre el maltrato, pues los datos sobre victimización son mayormente más altos en esta etapa de la vida. Al respecto, el estudio de Salmon y colaboradores (2018), sobre la prevalencia de nueve tipos de victimización por acoso entre adolescentes, concluyó que las probabilidades de victimización por acoso fueron más altas en los grados 8 a 12. En esta misma línea, datos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2015) muestran que la frecuencia del acoso escolar es mayor en los estudiantes de sexto (27.8%) y séptimo grado (26.4%) en niñas y niños de entre 12 y 18 años en Estados Unidos (Shriberg, et al., 2017).

De igual forma, son muchas las consecuencias que éste tiene en la vida de los educandos, como la disminución en el desempeño académico, la baja autoestima y el desinterés por uno mismo, la depresión, o la inseguridad, por solo mencionar algunos; y también las consecuencias a largo plazo, como la falta de proyectos futuros y la deserción escolar (Vallejos Parás, 2020).

Un obstáculo común en el desarrollo de programas contra el acoso escolar es el no tomar en cuenta la visión y voz de los estudiantes en el proceso (Cuéllar, Guzmán y Vélez, 2013: 179). Más aún cuando los niños y niñas tienen un conocimiento directo sobre lo que ocurre con el acoso escolar y pueden ser actores clave ya sea para ejercerlo o para prevenirlo (Shriberg, et al., 2017).

Por ello y para abordar de manera efectiva esta problemática, es esencial explorar cómo los estudiantes entienden, representan y viven el acoso escolar. Este enfoque requiere que los propios estudiantes participen activamente en la identificación y propuesta de intervención, o bien, en la posible solución del problema, aportando sus experiencias y puntos de vista (Vallejos Parás, 2020). Escuchar y considerar sus opiniones permite un diseño más ajustado a sus realidades y necesidades, lo cual puede mejorar significativamente la eficacia de las intervenciones para prevenir el acoso escolar.

¹ Parte de este artículo fue presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Contenido

En los últimos años, las investigaciones sobre el acoso escolar han tendido a adoptar un enfoque cualitativo, al privilegiar la exploración de las experiencias de los actores involucrados (Cohen, 2006). En este contexto, la voz de los estudiantes adquiere un valor central, dado que son ellos quienes viven y experimentan directamente las situaciones de violencia. Por esta razón, este estudio se fundamentó en una metodología participativa, con enfoque etnográfico, que buscó adentrarse en la vida cotidiana de una escuela secundaria pública al sur de la Ciudad de México. La investigación se llevó a cabo mediante técnicas de observación participante, entrevistas a profundidad, narrativas y la experiencia directa en los salones estudiados, mediante un estudio de caso instrumental como marco analítico.

Inicialmente, se partió de modelos previamente establecidos para analizar el maltrato entre pares, que constan, generalmente, de cuatro tipos: el verbal, el social, el físico y el cibernético (Rigby, 2002). Esta tipología se basa en conductas violentas que son observables y manifiestas, que se expresan a través de medios físicos o verbales, así como en intimidaciones indirectas, que implican acciones encubiertas o donde el agresor no es fácilmente identificable.

Sin embargo, la discusión de este estudio pone de relieve las limitaciones de la tipología existente sobre el acoso escolar, sugiriendo que podría no capturar todos los aspectos relevantes del fenómeno. Por ejemplo, como se ilustrará mediante dos narrativas de alumnas que han sido víctimas de *bullying*, rara vez el hostigamiento entre pares se inicia con agresiones físicas. Previo a ello, suelen darse una serie de interacciones que se manifiestan a través del lenguaje o gestos, lo que eventualmente conduce a la manifestación física del acoso, pero no como su punto de partida. Se eligió la narrativa como instrumento metodológico porque permite contar historias para identificarnos y conocer quiénes somos, y también nos permite darle vida y sentido a los sentimientos, emociones y acciones de los actores (Prieto & Lucio, 2015).

Es importante señalar que los dos casos presentados a continuación son utilizados para ejemplificar la discusión teórica desarrollada en este artículo, pero no fueron las únicas manifestaciones que se hallaron en esta investigación.

Desde esta perspectiva, el acoso escolar no se manifiesta en comportamientos aislados; más bien, los aspectos físicos, verbales, cibernéticos y sociales se entrelazan y se combinan de manera dinámica. Estos elementos no ocurren de manera separada, sino que se presentan simultáneamente a través de diversos símbolos, signos, o comunicaciones habladas y escritas.

Sin embargo, también pueden presentarse actos físicos que involucren gestos o el uso de alguna parte del cuerpo. Estos actos pueden ser encontrar otras vías de manifestación mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En todos los casos, las repercusiones de estas acciones pueden manifestarse en los ámbitos social y psicológico, afectando tanto a las víctimas como a los perpetradores.

En otras palabras, lo que algunos autores denominan "*bullying* social y cibernético" implica necesariamente acciones que se expresan de manera verbal, física y/o simbólica, las cuales no son mutuamente excluyentes, sino que a menudo se presentan de manera interrelacionada. La manifestación del acoso escolar es difícil de desagregar, ya que en sus diversas formas suelen converger aspectos verbales, físicos, simbólicos y hoy más que nunca, cibernéticos, inherentes a su naturaleza.

Un ejemplo de ello es el caso de las amenazas. Tres estudiantes han confesado que son amenazados a diario por sus compañeros. Sin embargo, explican que lo que les genera mayor daño emocional no es la amenaza en sí misma, sino la reiteración de la misma, ya sea de manera verbal, física y/o simbólica, lo cual tiene implicaciones no solo para la comunidad escolar, sino también para los ámbitos social, académico, psicológico y afectivo de los estudiantes.

El Caso 1 ilustra esta situación: Jimena relata cómo una compañera le exige su tarea diariamente. La primera vez que se la pidió, Jimena se negó, lo que llevó a su compañera a amenazarla: "Si no me la das, nos vemos en el McDonald's a la salida". Ante esta amenaza, Jimena accedió a prestarle su tarea. Al día siguiente, cuando la maestra solicitó la entrega de los trabajos, la agresora pasó junto a su pupitre, le dio un codazo y le advirtió: "Aguas con decir algo o ya verás".

Cuando llegó el turno de Jimena para entregar la tarea, no pudo evitar mirar a la compañera que la acosaba, observando cómo sus ojos se agrandaban mientras hacía un gesto intimidante con la mano. Así transcurrieron los días y Jimena siempre entregaba la tarea a la agresora cuando ésta se lo pedía, creyendo que con eso lograría que la dejara en paz. Sin embargo, esto no ocurrió. La agresora, para reafirmar su poder sobre Jimena y humillarla, comenzó a hacer burlas sobre ella en frente del salón de clases y a enviarle mensajes hirientes a través de las redes sociales. Estas burlas no estaban relacionadas con la tarea, sino que tenían el objetivo de mostrar superioridad y, por ende, ejercer un mayor control sobre Jimena.

A lo largo del año, Jimena pasó de ser agredida solo por la compañera inicial a ser víctima del acoso de casi todo el salón. Soportó insultos, apodos, exclusión, chismes, rumores y amenazas, sin entender por qué. Ella había cumplido con su parte del trato: entregar siempre la tarea y hacer lo que la compañera "agresora" le demandaba (Caso 1).

En este caso, podría hablarse de un *bullying* verbal, ya que todo comenzó con una amenaza verbal. Sin embargo, en cuestión de minutos, lo verbal se complementó con el acoso cibernético, lo físico y la repercusión social. Encapsular este caso de acoso escolar dentro de la tipología "verbal" dejaría de lado otras formas de agresión que probablemente tuvieron un mayor impacto psicológico y emocional en Jimena.

Además, si las autoridades educativas catalogaran este caso solo como acoso escolar "verbal," probablemente no captarían la verdadera magnitud del problema. En los cuadernos de reporte de los maestros, se registran notas diarias sobre "agresión verbal" o "agresión física", pero raramente se analizan de manera conjunta, lo que impide a los docentes identificar a los jóvenes que son acosados a diario, ya que los reportes son aislados y realizados por diferentes profesores.

Otro caso que ilustra la dinámica del acoso escolar es el de Melani (Caso 2). Ella es una estudiante de tercer año de secundaria que menciona haber sido víctima de acoso escolar y acoso sexual por parte de sus compañeros desde que ingresó a esta institución.

Melani es una niña que llora con frecuencia, a veces por situaciones que los adultos podrían considerar insignificantes, lo que llevó a que los maestros la etiquetaran como "la niña llorona". Sin embargo, Melani cuenta que desde que comenzó el primer año de secundaria, se abrió con sus compañeros, compartiendo que era becada, que no tenía padre, y que le apasionaba la cultura asiática, entre otros aspectos personales.

Con el tiempo, algunos compañeros comenzaron a burlarse de su situación económica, de la ausencia de su padre y de su interés en la cultura oriental, calificándola de soñadora y diferente a los demás. Gradualmente, las mofas hacia ella se volvieron comunes en los comentarios de las clases, sin que los profesores intervinieran. Durante el recreo, otros estudiantes la apodaban "la niña china," la empujaban o le quitaban su almuerzo, lo que provocaba que llorara debido a los comentarios ofensivos y a las agresiones físicas.

En varias ocasiones, ella tuvo que pelearse con sus compañeras por defender a su mamá, ya que hacían comentarios despectivos sobre ella. Sin embargo, al iniciar el segundo año de secundaria, la situación empeoró notablemente. Melani iba con miedo a la escuela, porque invariablemente, todos los días, era víctima de abusos físicos hacia ella o hacia sus pertenencias, y también era insultada por sus pares.

Las pocas amigas que tenía la fueron dejando de lado y llegó el día en que se quedó sola en el colegio. Hasta que una vez, un compañero de tercero le dijo que fuera a una esquina, pues quería hablar con ella. Así que entusiasmada, pero con un poco de miedo, fue ahí. Al llegar, el joven la besó a la fuerza y comenzó a tocarla. Ella intentó quitarse, pero él la amenazó y, no conforme con ese día, el muchacho lo hizo múltiples veces durante el año en curso.

Cuando Melani avanzó al tercer año de secundaria, el compañero que la agredía sexualmente ya no estaba en la escuela, lo que le permitió tener un respiro. Sin embargo, nunca compartió con nadie lo que había vivido. Ahora, en este nuevo ciclo escolar, sus compañeros continúan con las burlas, insultos, el aislamiento social, los empujones, y otros abusos, como mojar y esconder sus pertenencias. Melani solo espera que el año termine para poder ir a la preparatoria (Caso 2).

Al igual que en el Caso 1, el acoso escolar que sufrió Melani comenzó de manera verbal, cuando ella decidió compartir su historia, sus gustos y sus aspiraciones. Por razones que ella misma no comprende, lo que aquel día narró en voz alta, se convirtió en su peor error, llevándola a vivir durante tres años una violencia escolar cuyo daño ha sido significativo, principalmente en los aspectos psicológico y emocional. Tras este largo periodo, Melani ha pasado a ser una niña reservada, sin amistades duraderas, constantemente triste y que rara vez, muy rara vez, confía en los demás.

Con respecto a la figura del agresor, lo estudiado permite pensar que el acoso entre pares tiende a ser perpetrado por los mismos individuos. Es improbable que un estudiante que no ha mostrado comportamientos violentos hacia sus compañeros comience a hacerlo a mitad del ciclo escolar. Por lo tanto, dado que en ocasiones el acoso escolar es llevado a cabo por los mismos actores, la intensidad de la violencia tiende a aumentar con el tiempo. Un agresor puede iniciar con una forma de violencia que podría parecer menor comparada con otras, pero, a medida que pasa el tiempo, las agresiones suelen intensificarse, infligiendo mayor daño al receptor.

En general, el *bullying* comienza con agresiones verbales, va escalando hacia agresiones físicas y, finalmente, se conjugan unas con otras lo que tiene una afectación en la esfera social del estudiante. En otras palabras, el hostigamiento entre pares

es gradual, que depende en buena medida de la reacción del estudiante afectado y de los límites que éste mismo imponga, lo cual determina el nivel de violencia que se puede alcanzar.

En el caso de la niña amenazada (Caso 1), el hostigamiento se manifiesta inicialmente de manera verbal, puesto que el agresor busca los perfiles débiles y vulnerables, y la forma más fácil de ahondar en la personalidad, es por medio de la palabra. Porque es mediante ella que se deja entrever las acciones que toma, o deja de tomar, la persona agredida.

Paralelamente, el acoso escolar se exterioriza física y simbólicamente, por medio de empujones, de esconder algo, o de gestos, lo que conlleva a tener repercusiones en los ámbitos social y psicológico, sin dejar de lado los otros dos. Por lo tanto, no se puede identificar un tipo de intimidación que predomine en frecuencia, ya que la investigación indica que el acoso escolar se asemeja a una escalera en construcción. El primer escalón puede estar presente, pero el desarrollo y la escalada del acoso dependen de la disponibilidad de recursos y condiciones que faciliten su expansión. En consecuencia, el aspecto verbal suele ser el más frecuente en las investigaciones, ya que el *bullying* generalmente comienza de esta manera y, según las respuestas y estímulos del agresor, puede escalar a agresiones físicas.

Asimismo, el observar al acoso escolar como un todo y no como ciertas conductas aisladas, hace que el sentimiento de inseguridad y de impunidad disminuya en la escuela. Esto es, al haber una serie de acciones violentas a diario en la escuela, pero al muchas de ellas no tener un carácter que pueda poner en riesgo la vida de algún estudiante (como pueden ser las físicas) o que no sean visualmente agresivas, los directivos y docentes tienden a no poner atención a ellas, a minimizarlas, y a no sancionarlas, lo que provoca que el clima escolar se vaya deteriorando, creando una percepción de inseguridad y de falta de paz para el estudiantado.

Esto coincide con otras investigaciones (Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer, 2013), en el sentido de que cuando los estudiantes perciben que los maestros no le ponen el debido interés al problema de intimidación entre pares, da como resultado que los alumnos tiendan a creer que la escuela no tiene las habilidades necesarias para controlar ni supervisar los actos de violencia que se gestan a diario, lo que conlleva a que se dificulte la convivencia entre pares y, de igual forma, provoque, en muchos casos, el aumento de estas conductas.

Los dos relatos presentados dan cuenta de que el acoso escolar es un fenómeno complejo que no puede ser plenamente comprendido ni abordado a través de tipologías simplificadas o análisis fragmentados. Las narrativas de Jimena y Melani demuestran que la violencia escolar está entrelazada y se manifiesta de manera dinámica, lo que exige un enfoque multifacético para su análisis y prevención. La falta de atención adecuada por parte del personal educativo y la tendencia a minimizar las agresiones no solo perpetúan el problema, sino que también deterioran el ambiente escolar, aumentando la sensación de inseguridad en la institución educativa.

Conclusiones

Los relatos presentados en este artículo evidencian que el acoso escolar sigue siendo una problemática persistente en la educación básica, con repercusiones duraderas en las víctimas. El acoso escolar no se limita a un único incidente de violencia física o verbal; se manifiesta como un patrón continuo de agresión que se acumula con el tiempo, integrando una serie de elementos simbólicos, físicos, verbales y gráficos. Esta forma de violencia no solo vuelve vulnerable a la víctima, sino que también impacta negativamente las esferas social, psicológica y afectiva de todos los involucrados: víctimas, agresores y testigos.

El *bullying* es un fenómeno serio que trasciende los actos individuales de agresión. No se trata de un comportamiento aislado o una respuesta a un desencadenante específico, sino de una serie de actos violentos que se perpetúan sin un motivo claro y sin restricciones temporales. Las agresiones pueden ocurrir en cualquier momento, de manera impredecible, lo que mantiene a las víctimas en un estado constante de alerta y ansiedad. Esta incertidumbre y la falta de control sobre cuándo y cómo se producirá el siguiente ataque alteran profundamente la esfera personal de los estudiantes afectados.

Es fundamental reconocer que el acoso escolar debe ser comprendido en su totalidad y no solo a través de sus manifestaciones físicas o verbales aisladas. La violencia escolar se desarrolla como un proceso acumulativo, donde cada forma de agresión se entrelaza y refuerza a las demás. Por tanto, observar el *bullying* de manera fragmentada impide una comprensión completa del fenómeno. Se requiere una perspectiva integral que contemple todos los aspectos de la agresión para abordar adecuadamente sus causas y efectos.

Para avanzar en la comprensión del *bullying* y su impacto, es esencial ampliar la investigación a través de estudios de campo más amplios y diversos. Incluir más casos permitirá una comparación más robusta y la generalización de los hallazgos. Además, la realización de estudios longitudinales que sigan las historias de vida de las víctimas y de los agresores proporcionaría información valiosa sobre las consecuencias a largo plazo del acoso escolar. Estos estudios ayudarían a medir el impacto duradero del *bullying* en la salud mental, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los individuos afectados.

En conclusión, el acoso escolar es un fenómeno complejo y multifacético que requiere una atención exhaustiva. Para enfrentar eficazmente esta problemática, es necesario adoptar un enfoque holístico que considere todas las dimensiones del *bullying* y sus efectos, promoviendo así intervenciones más efectivas y sostenibles en el entorno educativo.

Referencias

- Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2024). *Bullying* victimization trajectories: Associations with changes in social status dimensions within the classroom group. *Psicothema*, 36(3), 207-216. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.56>
- Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer. (2013). The Critical Rol of School Climate in Effective *Bullying* Prevention. *Theory Into Practice*, 52 (4), 296-302. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2),201-237.Disponible en: <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/cohen-HE-Paper-7-06.pdf>
- Cuellar, G.; Guzmán, C.; Vélez, T. (2013). La escuela frente al *bullying*: una revisión de buenas prácticas, En F. Pedroza, S. J. Aguilera (Ed.) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. (165-186) México: CONACULTA.
- Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. 1. État des lieux. Paris: ESF éditeur.
- Debardieux, E. & Blaya, C. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8).
- Furlan A. & Spitzer, T. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE.
- Jacobson, R. (2013). *Rethinking School Bullying*. Dominance, identity and school culture. London: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Malinowska-Ciešlik, M.; Kleszczewska, D.; Dzielska, A.; Scibor, M.; Mazur, J. Similarities and Differences between Psychosocial Determinants of *Bullying* and *Cyberbullying* Perpetration among Polish Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 1358. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021358>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. REDALYC, número 41, agosto, pp. 95-113. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>
- Ortega R. et al. (2008). *Cyberbullying*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. (8), 2. pp: 183-192. Disponible en: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>
- Prieto, M. & Lucio, L. (2015). *Escuelas sin miedo. Guía para la prevención y detección del acoso escolar*. Universidad de Guadalajara.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Great Britain: Athenaem Press.
- Rodrigues Mandira, M. & Stoltz, T. (2021). *Bullying* risk and protective factors among elementary school students over time: a systematic review. *International Journal of Educational Research* 109.
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. (2018). *Bullying* victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of adolescence*, 63, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2015). Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública. México.

Smith, P. (Ed.). (1999). *The Nature of School Bullying*. London: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315812397>

UNICEF (2011). Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia, una época de oportunidades. Nueva York: UNICEF.

United Nations Children's Fund (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. UNICEF: New York.

Vallejos Parás, C. (2020). *Alumnos como coinvestigadores: acoso escolar y derecho de participación estudiantil*. Tesis doctoral no publicada. Ciudad de México, Enero 2020. Universidad Autónoma Metropolitana.