PUBLICACIÓN SEMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, VOL. 19, NÚM. 65, SEGUNDO SEMESTRE 2019

REVISTA ENTRE MAESTR@S

65

ESTRATEGIAS DOCENTES FRENTE AL ALUMNO PROBLEMA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
María Eugenia Hernández Cortés
Lucía Elena Rodríguez McKeon
–9–

INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA BAJO UN ENFOQUE DE CULTURA DE PAZ
Gustavo Luna López
Cecilia Navia Antezana
–58–

VIOLENCIA(S) EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN CRUCE DE MIRADAS
Lucila Parga Romero (†)
Claudia Sernas
Rocío Verdejo Saavedra
–76–

VIOLENCIA Y VIDA SOCIAL EN LAS ESCUELAS
Juan Yhonny Mollericona Pajarito
–114–

ALTERNATIVAS DESDE LA DIDÁCTICA CRÍTICA PARA LA FORMACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIA
Alfonso Luna Martínez
Octavio Pérez Cabrera
–128–

TALLER PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA ÁULICAS
Melina Morales Evangelista
–143–

Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, especialistas cuyos trabajos de investigación o intervención están vinculados con ámbitos educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria; así mismo, las producciones de niños y jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen como propósito dar a conocer la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarlas, y descubrir acontecimientos significativos para los maestros de educación básica.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, entre otros, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos deben tener una extensión de 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el consejo técnico, Hojas de papel que vuelan y Redes;* para las secciones *Desde los mesabancos* y *Encuentario*, la extensión deberá ser de tres a cinco cuartillas; en el caso de *Para practicar*, la extensión deberá ser de ocho cuartillas; y en *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine,* serán máximo dos cuartillas.
3. Cada cuartilla deberá tener 3 cm de márgenes laterales y 2.5 cm de márgenes superior e inferior. El texto deberá estar escrito en fuente Times New Roman a 12 puntos con interlineado de 1.5.
4. Los trabajos deberán acompañarse de:

    a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
    b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, correo electrónico).

5. Los originales habrán de presentarse:

    a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en Word) que indique título, nombre completo del autor y todos los señalamientos del caso para su lectura.
    b) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
    c) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
    d) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
    e) Las fotografías, gráficas e imágenes que acompañen al texto deberán ser de *alta calidad* y contraste adecuado, con la nota o la referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es obligatorio que los autores proporcionen ilustraciones, fotografías o imágenes susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo para sus artículos. Es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren incluir algún crédito o solicitar permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán presentarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
    f) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse en cursivas (itálicas).
    g) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, se deberá acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de buena calidad de la portada de la publicación señalada.

6. Los autores pueden enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
    entremaestrosupn@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otros medios previo permiso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

Los números de la revista en versión digital pueden descargarse de manera gratuita en el link:
editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, *Entre maestros* abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niños y jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, entre otros.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA
Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

Entre maestros abre un espacio más para el intercambio de las palabras de los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Rectora Rosa María Torres Hernández

Secretaria Académica María Guadalupe Olivier Téllez

Encargada de la Secretaría Administrativa Karla Ramírez Cruz

Director de Biblioteca y Apoyo Académico Magdaleno Azotla Álvarez

Directora de Difusión y Extensión Universitaria Abril Boliver Jiménez

Director de Planeación Juan Martín Martínez Becerra

Directora de Unidades UPN Yolanda López Contreras

Directora de Servicios Jurídicos Yiseth Osorio Osorio

Directora de Comunicación Social Silvia Adriana Tapia Covarrubias

Subdirectora de Fomento Editorial Mayela Crisóstomo Alcántara

Coordinadores de Área Académica

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

2. Diversidad e Interculturalidad Amalia Nivón Bolán

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes Pedro Bollás García

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos Leticia Suárez Gómez

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente Iván Rodolfo Escalante Herrera

Posgrado Arturo Ballesteros Leiner

Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Elin Emilsson Ingvarsdóttir

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora María del Carmen Ruiz Nakasone
Codirección Cecilia Nava Antezana
Asistente de dirección Anabel López López

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia) • Rafael Porlán (España) • Carlos Lomas (España) • Amparo Tusón (España)
Pilar Unda (Colombia) • Martha Cárdenas (Colombia) • Blanca Bojacá (Colombia) • Lili Ochoa (Argentina)
Daniel Suárez (Argentina) • Gregorio Hernández Zamora (México) • Roberto I. Pulido Ochoa (México)
Jorge Alberto Chona Portillo (México)

CONSEJO EDITORIAL

Ma. Guadalupe Correa Soto • Teodora Olimpia González Basurto • María Luz López Morales
Marco Esteban Mendoza Rodríguez • Diana Violeta Solares Pineda • Martha Patricia Ruiz Nakazone • Angélica Jiménez Robles
Rigoberto González Nicolás • Jesús Arriaga Morales • Elizabeth Camacho González • María de Jesús López Cervantes
Linda Vanessa Correa Nava • Armando Ruiz Contreras • Lucerito Rosales Martínez • Anabel López López • Felipe Ramos Trejo
Rubén Castillo Rodríguez • Martha María Gómez Gómez • Gerardo Ortíz Moncada • Vicenta Guerra de la Cruz
Alba Liliana Amaro García

COLABORADORES

Red Lenguaje México "Otra educación es posible"
Nodo Metropolitano (CDMX)
Nodo Valles (Oaxaca)
Nodo Costa (Oaxaca)
Nodo Monclova (Coahuila)
Nodo Zamora (Michoacán)

Diseño gráfico Margarita Morales Sánchez
Formación Margarita Morales Sánchez, María Eugenia Hernández Arriola
Traducción de resúmenes César Makhlouf Akl
Fotografías Autores de los artículos
Edición Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México. Tel. 5630 97 00. *www.upn.mx*
En este enlace se pueden descargar de manera gratuita los números de la **Revista entre maestr@s**:
editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s
Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013.
Núm. 65, segundo semestre, 2019, publicado en noviembre de 2019. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203. Número de certificado de licitud de título en trámite. Número de certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN 1405-8774. Editora responsable: Abril Boliver Jiménez
Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

9 DESDE EL AULA

9 Estrategias docentes frente al alumno problema en la escuela secundaria
María Eugenia Hernández Cortés
Lucía Elena Rodríguez McKeon

19 Radiografía de la risa en la escuela secundaria
Mario Rojas Lerma
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

32 Convivencia y género en la escuela secundaria: el juego rudo
Náyade Soledad Monter Arizmendi
Leticia Ventura Soriano

46 El uso de Facebook como herramienta pedagógica con alumnos de secundaria
José Abraham Romero Borboya
María Guadalupe Velázquez Guzmán

58 Intervención con padres de familia bajo un enfoque de cultura de paz
Gustavo Luna López
Cecilia Navia Antezana

68 El trabajo colaborativo entre profesores y alumnos como medio para generar una mejor convivencia
Alejandro Ortiz Rubio

74 DESDE LOS MESABANCOS

74 Cartas a Valentina y La Colonia

76 PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

76 Violencia(s) en la escuela secundaria: un cruce de miradas
Lucila Parga Romero (†)
Claudia Sernas
Rocío Verdejo Saavedra

90 Docentes y violencia escolar: hacia una pedagogía de la ternura
Olga Raquel Rivera Olmos

101 El desafío de construir una propuesta con sentido
Yanith Betsabé Torres Ruiz

112 ENCUENTARIO

112 Mar de fondo
Miguel Ángel Godínez Gutiérrez

114 HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

114 Violencia y vida social en las escuelas
Juan Yhonny Mollericona Pajarito

128 REDES

128 Alternativas desde la didáctica crítica para la formación en el nivel secundaria
Alfonso Luna Martínez
Octavio Pérez Cabrera

140 PARA LA BIBLIOTECA

140 Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México
Lucía Elena Rodríguez McKeon

142 CARTAS DEL LECTOR

142 *Rodrigo Bonifacio Vázquez*

143 PARA PRACTICAR

143 Taller para la construcción de las normas de convivencia áulicas
Melina Morales Evangelista

151 APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

151 No todos son los que están, ni están todos los que son
Sergio Sanjinés Franck
Sandra del Pilar

EDITORIAL

El número 65 de *Entre maestr@s* aborda el tema de Gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz. En la sección Desde el aula, integramos seis textos que nos invitan a reflexionar sobre esta temática. María Eugenia Hernández y Lucía Elena Rodríguez exponen los resultados de una investigación sobre estrategias que utilizan los docentes frente a la situación de alumnos catalogados como problema. Mario Rojas y Adalberto Rangel dan a conocer una propuesta de intervención relacionada con la convivencia, la violencia y la risa en la escuela secundaria. Náyade Soledad Monter y Leticia Ventura presentan un estudio sobre las formas de convivencia y juego *pesado* desde una perspectiva de género. José Abraham Romero y María Guadalupe Velázquez muestran un proyecto con alumnos de segundo grado de secundaria sobre la discriminación utilizando Facebook como herramienta educativa. Gustavo Luna y Cecilia Navia exhiben un protocolo de actuación de directores de escuelas primarias desde un enfoque de cultura de paz, para atender a padres de familia que demandan la resolución de conflictos escolares. Alejandro Ortiz aborda las problemáticas de convivencia de un grupo de una escuela primaria, las acciones y estrategias para mejorar la convivencia a través del trabajo colaborativo.

En la sección Mesabancos, aparecen textos producidos por niños de tercer grado de primaria a partir de las actividades tituladas Cartas a Valentina y La Colonia.

En Para y desde el consejo técnico, se presentan tres artículos. Lucila Parga (†), Claudia Sernas y Rocío Verdejo indagan acerca del fenómeno de la violencia que impregna los espacios educativos. Olga Raquel Rivera habla acerca de un estudio que revela dinámicas de acoso escolar y propone la creación de espacios seguros en el marco de la pedagogía de la ternura. Yanith

Betsabé Torres trata algunas dificultades que enfrentan los maestros al diseñar y poner en práctica estrategias de intervención.

En Encuentario, Miguel Ángel Godínez nos comparte el poema de su autoría *Mar de fondo*.

Para Hojas de papel que vuelan, Juan Yhonny Mollericona nos trae una investigación sobre violencia y vida social realizada en dos escuelas secundarias de La Paz, Bolivia.

En Redes, Alfonso Luna y Octavio Pérez describen el trabajo realizado por un colectivo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional sobre el problema de la heteroformación en la escuela y la necesidad de propiciar estrategias autoformativas.

En Para la biblioteca, presentamos una breve reseña del libro *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*.

Mientras que en Aprendiendo a través del cine, Sergio Sanjinés y Sandra del Pilar nos hablan del cortometraje documental *No todos son los que están, ni están todos los que son,* acerca de los 43 estudiantes de la escuela normal rural de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos en 2014.

Finalmente, Melina Morales, en Para practicar, propone un taller cuya finalidad es generar normas de convivencia áulicas entre estudiantes de secundaria.

ESTRATEGIAS DOCENTES FRENTE AL ALUMNO PROBLEMA EN LA ESCUELA SECUNDARIA*

María Eugenia Hernández Cortés**
maruhc@hotmail.es
Lucía Elena Rodríguez McKeon***
luciamckeon@gmail.com

Resumen
En este artículo se exponen algunos resultados de una investigación más amplia que ha tenido como objetivo profundizar en el diagnóstico de las estrategias que utilizan los docentes frente a la situación de alumnos catalogados como problema. A partir del uso de una metodología de tipo cualitativo, se hizo un acercamiento a las opiniones de los docentes a través del registro de sus conversaciones informales y la realización de entrevistas.
Palabras clave: relación educativa, educación secundaria, estrategias de formación, inclusión, convivencia escolar, identidad, disciplina.

This article presents some results of a wider investigation that has aimed to deepen the diagnosis about the strategies used by teachers in relation to the situation of students classified as problematic. Based on the use of a qualitative methodology, an approach was made to teachers' opinions through interviews and recording of their informal conversations.

* Una versión preliminar de este artículo se presentó en las XII Jornadas de Educación y Valores de Reduval, en la UANL-Monterrey.
** Profesora-investigadora. Psicóloga educativa por la UPN Ajusco.
*** Profesora-investigadora de la UPN Ajusco.

Introducción

En poco tiempo, las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo en las escuelas secundarias públicas en nuestro país han variado sensiblemente. Mientras que hasta hace poco era común que los alumnos respondieran a las exigencias de adaptación a ciertas reglas de comportamiento para el desarrollo de la convivencia con los maestros en la escuela, hoy día, a los maestros les resulta difícil saber cómo actuar con aquellos estudiantes que se encuentran lejos de los parámetros del buen alumno aceptado por la institución escolar, pero ya no pueden ser expulsados como antes se hacía.

Guiadas por el cuestionamiento acerca de lo que hace la escuela para lidiar con ese tipo de estudiantes cuando ya no pueden ser excluidos del centro educativo, y convencidas de que es necesario comprender a mayor profundidad la forma como los maestros lidiamos con esta nueva situación a fin de identificar los caminos posibles para construir otras estrategias que permitan afrontar esta problemática desde una perspectiva de derechos humanos, en este artículo se comparten algunos avances de una investigación más amplia orientada a comprender las prácticas y estrategias que de manera general se utilizan en una escuela secundaria técnica ubicada en la Ciudad de México para afrontar el desencuentro entre maestros y alumnos, con el propósito de tener mayores elementos para diseñar una propuesta de intervención orientada a promover la reflexión entre los maestros acerca

de la pertinencia del tipo de estrategias utilizadas para afrontar la situación del *alumno problema,* que permita crear disposiciones para promover la inclusión de todos los alumnos.

En términos metodológicos, se realizó un acercamiento de tipo cualitativo a los maestros que atienden a los alumnos de un grupo de primer grado en una escuela secundaria ubicada al sur de la Ciudad de México, con el propósito de conocer su punto de vista sobre los casos que, desde su perspectiva, eran considerados como alumnos problemáticos y acerca del tipo de estrategias que utilizaban. Con el apoyo del diario de campo, se registraron charlas informales y conversaciones en la sala de maestros; además, se realizaron entrevistas a cuatro docentes y se han recuperado los registros que hacen los maestros en las bitácoras que habitualmente se utilizan en la escuela para hacer constar los pormenores de los incidentes que se describen en torno a las problemáticas de disciplina. Toda esta información ha sido transcrita para ser organizada y categorizada en el análisis, a fin de identificar algunas claves reflexivas que servirán de base en la construcción de la estrategia de intervención que pretendemos diseñar para promover el desarrollo de otro tipo de estrategias para la inclusión real de los estudiantes.

La tendencia a la generalización que impide ver la complejidad

A partir del análisis de los datos, encontramos que desde la perspectiva de los maestros, la dificultad de expulsar o transferir a los alumnos problema los enfrenta a la compleja tarea de encontrar alternativas para contener las incivilidades e incidentes que se producen en la convivencia cotidiana alrededor de la conducta de determinados alumnos, frente a lo que usan determinadas estrategias que parecen repetirse independientemente de la situación que sea.

En la realización del diagnóstico, hemos identificado que, a contracorriente de la necesidad de construir una mirada que visualiza en su complejidad las dificultades que plantean determinados estudiantes al hacer la valoración de sus comportamientos, se acentúa una mirada simplista, que, sin estar interesada en comprender a mayor profundidad el porqué de la dinámica del problema, justifica la reproducción de ciertos mecanismos que se repiten independientemente de los alcances y gravedad de las situaciones de indisciplina que se presentan de parte de los alumnos.

Existe una tendencia a la generalización que convierte en iguales comportamientos o situaciones conflictivas que entrañan distintos niveles de gravedad, que obedecen a motivaciones distintas y producen consecuencias

diferentes. En este contexto, diversas acciones que por su naturaleza implicarían construir respuestas distintas, son vistas del mismo modo por los docentes cuando en los registros caben *en el mismo saco*, situaciones diametralmente distintas que designan conductas extremadamente heterogéneas tales como robo, pelea entre estudiantes, desorden, falta de atención escolar, hasta situaciones tensas en la relación con los maestros que van desde la falta de cumplimiento de ciertas tareas escolares hasta otras que lidian con agresiones abiertas y falta de respeto hacia los maestros.

Dentro de la etiqueta de *alumno problema*, igual se engloba la actuación de quienes se ríen e interrumpen la clase del profesor, y quienes cometen algún tipo de abuso sexual hacia una compañera. En los siguientes fragmentos obtenidos al registrar los intercambios que los maestros tienen en la sala de maestros, es posible identificar esa tendencia a la homologación arbitraria de un gran abanico de situaciones que poco tendrían que ver entre sí:

- El profesor de español E7 reporta de manera constante a varios alumnos mencionando "estaban A30, A7, A38, A35, haciendo su escándalo, su relajito", lo que más molestan son sus risitas.
- La profesora de E10, refiriéndose a Juan, que se ha convertido en alumno problema, menciona que él constantemente interrumpe la clase contando en voz alta, silba, bosteza, repite las últimas palabras y no permite dar la clase, frente a lo cual sugiere que se debe anotar todo en la bitácora (se observa molesta, mueve los brazos simulando los movimientos del alumno cuando bosteza).
- Estaba trabajando el tema de esta semana que es Las personas que trabajan en mi escuela, cuando los alumnos mencionaron en primer lugar el nombre del director y se anota en el pizarrón, el alumno A4 grita "alias el Chapo".
- Otro maestro comenta refiriéndose a otro alumno. Él se puso a gatear y actuó como un perro que hace del baño en el bote de la basura.
- Otra maestra refiere que el alumno E16 "en mi clase dijo cállate, pendejo". Frente a lo que otra maestra comenta que E5 dijo: "chingada madre", porque no se le atendió en el momento.
- Prefecta E3: Él me dice: "Mis huevos" y un día me abrazo fuerte, estaba parada junto al pizarrón y no podía moverme, y le decía que me saltara y no hacía, caso tuve que empujarlo, lo que se complementa con el dicho de otro maestro que comenta: "a mí los compañeros de su grupo me han dicho que se toca sus genitales en clase, exclama sonidos sexuales y ve pornografía en el teléfono", y otra más interviene: "durante la clase grita 'pene' cuando la maestra da un ejemplo" (E5).

Ahora bien, esa tendencia a la generalización se observa también cuando se analizan las estrategias que generalmente usan los docentes para buscar contener determinadas conductas que les afectan. Algunas son medidas de intervención individual como las siguientes: identificar al alumno "problemático" para que permanezca separado de los demás; separar a los alumnos inquietos al colocarlos en lados opuestos del salón, o agruparlos a todos y permanecer junto a ellos, o bien, solicitar que realicen actividades extraescolares.

La estrategia de ubicar a los estudiantes cerca de su mirada constituye otra actividad que realizan los maestros de manera muy recurrente: "lo tengo sentado junto al escritorio y, al menor ruido, lo volteo a ver (muestra con la mano como un cierre en la boca), y ya sabe que si habla tiene tarea extra que la tiene que hacer" (E2).

Hablar con los padres para solicitarles su apoyo constituye otra estrategia que suelen utilizar algunos docentes. En caso de que dicha estrategia no de resultado porque los papas no asistan al citatorio, ello puede revertirse para el alumno, como lo comentó una docente: "Cuando sus papás no vienen al citatorio, para mí son invisibles, los ignoro" (E2).

Ahora bien, además de las estrategias enfocadas en el alumno de manera individual, encontramos que también se aplican otras estrategias que buscan involucrar al grupo, al hacerlo corresponsable del comportamiento de un determinado alumno. Los siguientes comentarios, que son comunes entre algunos maestros, ejemplifican lo anterior: "la mayoría no terminó el trabajo, y les dije que ya no les calificaría después; empezaron a reclamarme y les dije que le agradecieran a su compañero que estuvo interrumpiendo" (E1). "Hablé con el grupo y les dije: 'ya saben que si le siguen la corriente a su compañero cuando hace sus chistes e interrumpe la clase, la tarea extra es para ustedes'" (E3).

De acuerdo con Yurén (2008), consideramos que dichas prácticas lo que producen son procesos de exclusión velada al interior del centro educativo. Si bien para la autora, en general:

> Los términos "excluir" e "incluir" derivan del latín *claudere,* que significa "cerrar". Mientras que "incluir" es encerrar dentro de algo a alguien, "excluir" significa cerrarle a alguien la puerta para dejarle fuera (recuperando a Corominas, 1973) […] el término "excluir" también tiene el significado de rechazar a alguien en relación con algo.

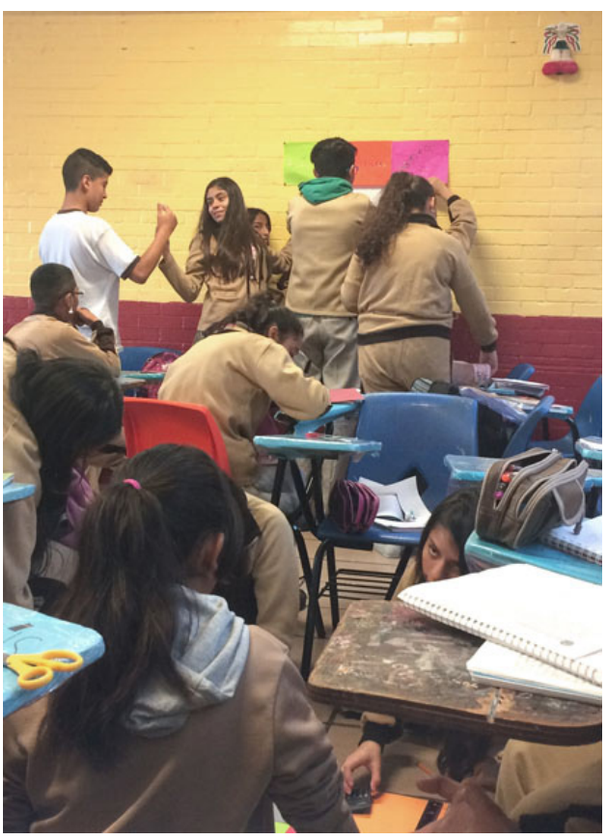
En particular, los procesos de exclusión velada se producen en la escuela bajo el disfraz de la inclusión, por lo que la tendencia a la generalización lo que propicia es el desarrollo de dicho tipo de procesos.

El alumno problema como recurso de clasificación para afrontar los problemas de convivencia

Frente a la amplia gama de comportamientos y actitudes de los estudiantes, en donde encontramos situaciones que van desde las simples incivilidades cotidianas hasta eventos que trasgreden abiertamente la vida escolar y su autoridad como docentes, encontramos que los maestros tienden a tazar del mismo modo a todo ese abanico de situaciones, construyendo sobre dicha base el mote calificativo de *alumno problema*, como lente que generaliza y que cierra el paso a la construcción de otro destino posible para los alumnos catalogados de esa manera.

Ser llamado alumno problema se convierte en un mecanismo de clasificación que actúa en varios sentidos para establecer diferencias jerarquizadas. Por un lado, esta etiqueta facilita la fijación de una identidad estigmatizada de la que los alumnos difícilmente podrán deshacerse; y, por el otro, contribuye a justificar un tratamiento diferenciado hacia ellos que justifica la necesidad de controlar y aislar "al prietito en el arroz", a fin de impedir que su comportamiento contamine a otros estudiantes.

En términos de la fijación de una identidad, en la reconstrucción analítica realizada, hemos reconocido que en la trayectoria de dichos estudiantes el ser alumno problema queda marcado como sello de una identidad, de la que será difícil deshacerse como quien se quita un saco.



Los estudiantes etiquetados como alumnos problema quedan sin posibilidad de acudir a otros referentes de identificación y acaban siendo atrapados en el círculo vicioso de la auto profecía cumplida, que se exacerba cuando dicho calificativo justifica la utilización de determinadas estrategias de clasificación que no hacen más que agravar su reiterada historia de confrontaciones con la institución escolar, aunque discursivamente se refiera que a través de dichas estrategias se busca incluir a esos estudiantes.

Por otro lado, encontramos que la categoría del alumno problema actúa como un contrapunto en la convivencia que hace el contraste a fin de marcar la diferencia con respecto a otros estudiantes, para asegurar los procesos de modelización en la formación en la escuela secundaria. Utilizada como contrapunto con respecto al tipo de comportamientos que es necesario alentar, la marca del alumno problema fortalece la continuidad de las estrategias de modelización en la formación, cerrando el paso a la posibilidad de generar una mayor apertura en los márgenes de lo permitido en términos de la legitimación de nuevas presencias juveniles en la escuela. Este mecanismo permite ahondar la diferencia entre buenos y malos estudiantes al comparar las características que los alumnos problema poseen con respecto a aquellos otros estudiantes que presentan cualidades modélicas, como menciona Mutchinick (2009), por lo que se convierte en el recurso de una especie de pedagogía negativa que, al ensalzar a los alumnos de excelencia académica, pretendería que los alumnos problema siguieran el ejemplo de los buenos alumnos, y así cambiaría el rumbo de su trayectoria.

Los alumnos considerados sobresalientes por diferentes cualidades o capacidades, son constantemente fortalecidos emocionalmente por los docentes y directivos y, al hablar de ellos, los maestros sólo relatan experiencias gratas y significativas; mientras que cuando se refieren a los otros estudiantes, a los alumnos problema –cuando no son invisibilizados, haciendo como que no existen en la faz de la escuela hasta que otro incidente en el que están implicados les recuerda su presencia dentro de la dinámica escolar–, ellos son catalogados a partir de los atributos que desde su perspectiva los hacen *ser* de esa manera de forma inevitable, de modo que su crítica y rechazo hacia ellos aparece de inmediato haciendo ver que estas estrategias se dirigirán hacia la configuración de una auto profecía cumplida, que los dejará atados a una identidad de la cual difícilmente podrán desmarcarse.

La mirada simplista que promueve la des-responsabilidad

A partir del análisis de la información obtenida, hemos identificado que, desde la perspectiva de los maestros, el fenómeno del *alumno problema* pareciera que poco tiene que ver con ellos, cuando es producto de condiciones sociales externas que se le imponen a la escuela y frente a las que nada pueden hacer. En esa forma de explicar la configuración de dichos comportamientos, los maestros se resisten a asumir cualquier tipo de responsabilidad en la construcción de las dinámicas de convivencia que contribuyen a profundizar el desarrollo de dichos comportamientos.

Ahora bien, pareciera que los maestros con más experiencia cumplieran con un papel de vigilancia sobre los nuevos profesores, a fin de preservar ciertos estilos docentes. Así cuando un nuevo maestro intenta modificar las prácticas establecidas es criticado y evidenciado, al tiempo que es sancionado por las autoridades, en algunas ocasiones, con la pérdida de los grupos o quedando fuera de la escuela, de modo que parece que una máxima en la práctica docente de los maestros en esta secundaria, es la no implicación con los estudiantes. Lejos de verlos desde su especificidad, lo que viven o lo que les les preocupa, los alumnos son vistos desde el lente de la homogeneidad y, por ello, no pueden contactarse con lo que viven.

Al asumir que los alumnos son los únicos causantes de las dinámicas que se viven en la convivencia, sin reconocer que existen otros factores que tienen que ver con las formas de actuación docente, el desencuentro en la relación educativa se profundiza, pues los actos a los que se dirigen tienden a repetirse.

Esta manera de abordar la problemática, que niega la responsabilidad que tienen maestros y escuela en la configuración del alumno problema, impide el desarrollo de alternativas inclusivas más amplias y flexibles para abordar los nuevos fenómenos que enfrenta la escuela, dejando ver su pesimismo acerca de la posibilidad de actuar en la creación de climas de convivencia que puedan refractar de otra manera los efectos que las dinámicas sociales pueden generar al interior de la propia escuela.

Si bien, como plantea Onetto (2011), los maestros asumen que hoy día la formación tradicional que ofrece la escuela está en crisis, la intensidad de esa crisis es vista de manera muy diferente desde afuera que desde adentro de la escuela.

En general, encontramos que la mayoría de los docentes vinculan los comportamientos de los alumnos con situaciones individuales o atribuyendo dichas conductas a problemáticas familiares y, sobre todo, al descuido de los padres. Con ello, se marca una especie de límite que hace ver que las conductas de los estudiantes nada tienen que ver con las conductas de los maestros, lo que los des-responsabiliza sobre la implicación de lo que hoy sucede en la escuela.

En palabras de Kaes (1998, citado en Chagas, 2005), la tendencia a enfocar en el alumno los problemas que se viven en la relación educativa, se convierte en la base de un *pacto de negación,* cuando de parte de los docentes existe una dificultad para reconocer que ellos reflejan una situación de la cual la escuela forma parte.

En este contexto es que identificamos que las estrategias que los maestros utilizan para afrontar la situación del alumno problema, dejan ver sólo alternativas dirigidas hacia el otro: el alumno problema. Desde ese pacto de

negación, el discurso que la escuela construye acerca de su falta de responsabilidad en la creación y cultivo del alumno problema, se vuelve dominante, de manera que se despoja a la escuela de toda responsabilidad cuando se asume que la familia y la sociedad son las únicas responsables de lo que sucede al interior de la escuela como institución.

De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores, pues, según ellos, tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores. De esta manera, queda negada la posibilidad de reconocer que las tensiones originadas en la propia institución escolar sean consideradas como uno de los factores que pudieran determinar las conductas violentas entre los niños, excluyendo así la posibilidad de ejercer la crítica acerca de los métodos de disciplinamiento que hasta ahora siguen vigentes en muchas escuelas secundarias.

Se observó que los docentes comparten entre ellos de manera informal los problemas de conducta a los que se enfrentan diariamente, comparten experiencias, informándoles los comportamientos de los alumnos problema de primer grado a los docentes de segundo grado, como una forma de advertir a lo que se enfrentarán el siguiente ciclo escolar. Con ello, se va creando un prejuicio hacia determinados alumnos, e incluso, a ciertos grupos.

Por otro lado, fue común escuchar a los docentes plantear estrategias de disciplina que les permiten enfrentar el comportamiento de algún alumno en el aula, con el afán de detenerlo. Los docentes se van retroalimentando de la información de los compañeros, la cual les permite hacer un frente en común ante los padres de familia. Se observó cómo los docentes se van turnando para hablar con el padre del alumno problema.

Los docentes comentaban que se recurre al apoyo de los compañeros a fin de que se alíen, con el fin de que los padres reconozcan que no es una problemática que se presente con un solo docente, sino que es en general, lo cual tiene que ver con la personalidad del alumno u otras situaciones individuales.

En ocasiones, la estrategia de “echarles montón” es de las más recurrentes por parte de los profesores. Considerar que las conductas violentas que los alumnos pueden

ejercer vienen de afuera y no reconocer que muchas se generan dentro de la escuela, silencia la posibilidad de "hablar de nosotros y por nosotros", en el sentido planteado por Kaplan (2011), excluyendo así el lenguaje, el rostro y el cuerpo.

Este tipo de estrategias, lejos de generar un clima de convivencia adecuado para el encuentro, va profundizando la construcción de procesos de estigmatización en algunos estudiantes que son etiquetados como alumnos problema, haciendo de ellos un chivo expiatorio, lo que puede contribuir a su mayor aislamiento o, en ocasiones, a reforzar las conductas que los hacen diferentes a los demás.

Conclusiones

Descifrar con los maestros el proceso de construcción y el devenir de signos, señales, imágenes y palabras que alrededor de la noción del alumno problema se muestran y se ocultan en la relación educativa, se convierte en uno de los desafíos más complejos que ha de afrontar el diseño de la estrategia de intervención que contribuya a convertir a la escuela en un espacio posible de habitar por los jóvenes, cuando los maestros asumen la necesidad de cambiar un repertorio de actuación que los des-responsabiliza de la necesidad de modificar los mecanismos que hasta ahora regularon la gestión de la convivencia en la escuela.

Aun para quienes se han convertido en alumnos problema, la escuela –frente a la calle– puede convertirse en un espacio nutricio y por eso vale la pena intentarlo. Esta intención será el núcleo de la estrategia de intervención que se diseñe en el futuro cercano.

Referencias

Chagas, R. (2005 octubre-diciembre). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (27), 1071-1082. México: Comie.

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa, 1* (35), 95-103.

Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En C. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

RADIOGRAFÍA DE LA RISA EN LA ESCUELA SECUNDARIA*

Mario Rojas Lerma**
mariorojas459@gmail.com
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña***
arangel@upn.mx

Resumen

En el marco de la aplicación de un dispositivo de intervención educativa para visibilizar las violencias que se pueden generar a partir de un gesto tan vivo y huidizo como es la risa, se trabajó con estudiantes de educación secundaria de tercer grado a fin de conocer su perspectiva sobre la risa en la escuela y sus relaciones cotidianas. Se analizaron las percepciones y representaciones que los jóvenes tienen sobre la risa, así como su vínculo con juegos de poder que diversos actores ejercen en el espacio escolar y su impacto en las relaciones del alumnado.

Palabras clave: risa, violencia, convivencia escolar.

In the framework of the application of an educational intervention device to make visible the violence that can be generated from a gesture as lively and elusive as laughter, we worked with students of third grade of secondary education in order to know their perspective about laughter at school and in their daily relationships. The perceptions and representations that young people

* Las fotografías de este artículo son de Gabriel Pineda y Gerardo Pineda, fotógrafos mexicanos creadores de la técnica Sobreexposición fotográfica. Han expuesto y trabajado en Hong Kong, India, Marruecos, Estados Unidos, España, Francia, México y otros países de América Latina. Las fotografías de este artículo se tomaron a Mario Rojas Lerma para la colección Seres de luz.

** Egresado de la Escuela Normal Superior de México en la especialidad de Formación Cívica y Ética, ha realizado diplomados en la revista *NEXOS* y en el Tecnológico de Monterrey.

*** Maestro en Educación por la upn. Especialista en trabajo grupal y análisis institucional. Sus líneas de investigación son Gestión de la convivencia, inclusión, cambio institucional y cultura de paz y Análisis de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje.

have about laughter were analyzed, as well as its links with power games that various actors exercise in the school space and their impact on student relationships.

La risa es un elemento vivo
Bergson

Introducción

Los docentes que trabajamos día a día en las aulas de este país, nos enfrentamos a retos diversos para mantener la convivencia escolar, puesto que la diversidad de intereses y necesidades de los jóvenes pueden generar conflictos, que de no atenderse oportunamente, pueden conducir a situaciones de violencia. Transformar estos conflictos a través de distintos medios y recursos es crucial para salir avante del titánico reto que representa aprender y enseñar a convivir.

La risa –como un elemento de convivencia–, según diversas investigaciones, aparece generalmente vinculada a la felicidad, al bienestar y calidad educativa. Por ejemplo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (ocde), en sus estudios de bienestar y felicidad, tomando en cuenta las percepciones y representaciones que niños, niñas y adolescentes tienen del centro escolar sobre el trato de docentes y demás personal escolar, valora de forma positiva la risa que los niños manifiestan al momento de responder en estos estudios.

La risa pareciera decirnos que "no pasa nada", que todos convivimos tranquilamente, sin embargo, ya en Navarra, España, se ha diseñado desde 2012 un plan para educación infantil y primaria que se titula: Reírme contigo, nunca de ti, a partir de reconocer que la risa, en determinadas situaciones, puede ser generadora de un grupo importante de violencias en la escuela, en el proyecto se interviene a través de cuentos que tienen como objetivo que "… los chicos y chicas sepan buscar soluciones diversas e imaginativas a los conflictos que se les presentan. Soluciones que desde la empatía conviertan en innecesarias y reprobables las vías violentas, sean éstas las que sean" (Ministerio de Educación del Gobierno de Navarra, 2008, p. 9).

En México, y específicamente para educación secundaria, no encontramos hasta el momento algún plan de acción, recurso o dispositivo que coadyuve a desnaturalizar la violencia que a través de la risa se genera; así es importante generar un dispositivo que pueda considerar esta problemática para promover la convivencia en armonía en la escuela.

En este artículo presentamos algunos elementos del dispositivo de intervención La risa. Retos de convivencia en la escuela secundaria, diseñado por los autores, que hemos creado, desde una perspectiva de investigación-acción, con el fin de compartir con los maestros nuestra propuesta, para establecer un espacio de análisis sobre la convivencia, la violencia y la risa. Debido a que estamos aún en la fase de aplicación, se presentan sólo algunos elementos representativos, pero muy valiosos de la intervención que estamos realizando.

¿Por qué estudiar la risa en la escuela secundaria?

En la escuela secundaria, la risa está presente en todo momento y espacio de la vida

cotidiana, desde las aulas, patios de recreo, pasillos de la institución escolar, hasta el último rincón de los recintos educativos. Por más humildes que sean los contextos escolares, habrá, sin duda, llegado el eco de una risa humana, porque es parte de nosotros, porque no se la puede dejar, porque aunque la escuela sea muy rígida y se haya incluso prohibido, es prácticamente imposible evitarla.

Recuerda cuando has reñido con alguien o cuando, por el contrario, has estado muy feliz. Es probable que si nos remontamos a algunas de estas escenas, alguna de las personas haya dibujado en su rostro una sonrisa, una risa o una carcajada.

Dejemos de lado sólo por un momento nuestros conocimientos teóricos y aprendizajes académicos, y pensemos en nuestra propia vida, en las personas de tu vida, en las experiencias que has tenido.

Recuerda cuando has reñido con alguien o cuando, por el contrario, has estado muy feliz. Es probable que si nos remontamos a algunas de estas escenas, alguna de las personas haya dibujado en su rostro una sonrisa, una risa o una carcajada. Tal vez no habías notado que en escenarios estresantes, confortables o tristes, la risa puede presentarse como elemento vivo de los sujetos.

Ahora, responde las siguientes interrogantes, que ya hicimos a maestros de secundaria, antes de implementar el dispositivo de intervención:

- ¿Cuando terminaste una relación amorosa tú o la otra persona mostraban una risa?
- ¿Cuando regañas a un alumno este comienza a dibujar una risa leve o burlona?
- ¿Alguna vez has creído que alguien se ríe de ti?
- ¿Ha existido algún pico de violencia directa luego de que alguien de tu vida o en la escuela se ríe, que hayas vivido o visto?
- ¿Te has reído alguna vez con un grupo de estudiantes que dijeron un chiste o broma sobre otro alumno presente en el salón?
- ¿Alguna vez en consejo técnico escolar has visto que se rían los maestros de otro compañero?

- ¿Qué sientes cuando crees que alguien se está riendo de ti o efectivamente lo está haciendo?

Si reflexionas sobre lo que has sentido, después de plantearte estas interrogantes, puede surgir, como en uno, la justificación del estudio sobre la risa. Estudiamos la risa porque está en nosotros, traspasa el cuerpo de manera vivencial, genera acercamientos o distanciamiento con personas. La risa es más que felicidad, más que euforia o alegría, es una forma de manifestar lo que a veces las palabras no saben expresar claramente. Estudiamos la risa porque está en la escuela y porque tiene un gran poder en nuestra capacidad de responder ante los demás. Por una risa eres capaz de enamorarte, de apreciar a otra persona, de darte cuenta que no eres del agrado de alguien más o de sentirte despreciado totalmente por un grupo. Lo mismo les pasa a nuestros estudiantes todos los días. Estudiamos la risa entonces porque existe, nos duele o nos agrada, y podemos aprender de ella para mejorar nuestra vinculación relacional con los otros y porque a través de ella podemos generar sentido de comunidad sana y armónica.

Seguramente encontraste que la risa ha estado presente en momentos estresantes o tristes, y no lo recordabas, o también cuando has sufrido la burla, el desdén o la has minimizado a través de la risa de alguien que incluso puede ser muy querido para ti, y seguramente has experimentado un grupo de sensaciones y emociones procedentes de la risa de los demás. Claro, esto sucede porque el subconsciente es capaz de comprender más allá del lenguaje; lo que nos pasa en la vida no siempre se puede definir con palabras, como alguna vez un autor mencionaba: "Nada que pueda ser calificado de enseñanza, puede ser transmitido mediante palabras" (Osho, 2006, p. 190). Esto nos permite señalar que es necesario visibilizar y explicar eso que percibimos, pero que no podemos expresar con palabras: "No disponemos de palabras para todas la emociones agradables…" (Ekman, 2003, p. 238). Sin embargo, a través de actividades vivenciales, sí es posible describir los efectos negativos derivados de situaciones de violencia en las que está presente la risa y, mejor aún, se puede dejar de ejercer violencia sobre los otros.

Luego de observar durante un año a estudiantes de una escuela secundaria ubicada en el sur de la Ciudad de México, para el diseño de este dispositivo de intervención, nos hemos dado cuenta de que no siempre los adolescentes reciben y generan una risa como algo positivo. Empezamos a ver que también se ejerce violencia con la risa de muy diversas maneras, abriendo entonces un espacio de oportunidad para analizar

este fenómeno y poder intervenir a través de un dispositivo que permita mejorar la convivencia y desnaturalizar la violencia a través de la risa. También encontramos que las riñas que ocurren en la calle o dentro del plantel, muchas veces están acompañadas de risas descalificadoras, burlas directas, risas malinterpretadas o disminuciones, y que estas no se presentan solamente entre jóvenes, sino también pueden ser expresadas por parte de autoridades escolares.

Para analizar de manera más profunda esta situación, nos planteamos realizar un sociograma del salón de clases, que registramos en video, distinguiendo los desplazamientos en el espacio de los docentes, con el objeto de distinguir a aquellos que son más estáticos de los que son más dinámicos, y los que tienen más apertura a la risa y los que no.

De acuerdo con las entrevistas, 95% de los alumnos manifestó estar incómodo y no poderse reír en la clase de matemáticas, mientras que en las materias en las que sí podían reírse encontramos las de Educación física y Formación cívica y ética. Por otro lado, 97% de los varones acepta que la risa les ha generado algún tipo de conflicto, ya sea porque han interpretado este gesto como una agresión hacia sí mismos o como una agresión hacia otros. Así mismo encontramos que 80% de las mujeres señaló haber estado en una situación similar. Otra información relevante consiste en que los jóvenes señalaron que hay docentes que sancionan la risa cuando está presente en el aula, por medio de acciones como llamadas de atención verbal, bajar los puntos en la evaluación de la materia, citar a los padres de familia o a los estudiantes para hablar con las autoridades, entre otras formas de limitar las expresiones de los alumnos vinculadas con la risa.

También encontramos que los docentes, cuando se suman a la burla de un grupo, ejercen mayor violencia sobre el educando, puesto que cuando esto ocurre se derrumba el único pilar de autoridad con el que un estudiante puede contar, pues, en estas situaciones, sus docentes parecen aliarse al grupo, que ríe abiertamente de un estudiante y, así, lo agrede. 96% del estudiantado manifiesta haber sufrido alguna vez este tipo de violencia. También observamos que las mujeres tienden a tolerar más las agresiones que los hombres, cuando estas provienen de compañeros o de docentes, e incluso, distinguimos que no alcanzan a percibir algunas violencias que los hombres sí perciben, lo que nos indica que son más vulnerables a sufrir agresiones.

En los siguientes apartados presentamos los pasos que se plantearon para el dispositivo de intervención antes mencionado, que, como hemos señalado, se ha impulsado desde una metodología de investigación-acción.

Primer paso. Desvincular la risa de la idea de felicidad en la convivencia escolar

Probablemente sonará extraño que alguien mencione que la risa deba desvincularse de la noción de felicidad en la convivencia escolar, cuando pareciera obvio que la convivencia está colmada de sonrisas, risas y carcajadas. Es usual que el inspector de zona, el directivo, o incluso, el docente, tiendan a creer que si los alumnos se ríen entonces “todo está bien”. Sin embargo, a

través de este dispositivo de intervención, nos dimos cuenta de que pocas veces se ha analizado la risa de manera formal, con un enfoque de eticidad positiva (Yurén, 1996, p. 23), en tanto que los vectores axiológicos guían los hechos y las vivencias y no solamente los discursos en relación con la risa que configura la supuesta felicidad en la convivencia escolar.

Debemos desvincular la idea de que la risa es siempre positiva, puesto que la risa tiene en muchos momentos tintes de indolencia, complicidad y violencia.

> Señalemos ahora, como un síntoma no menos digno de observación, la insensibilidad que suele acompañar a la risa. Parece que la comicidad solo puede producir su estremecimiento cayendo en una superficie de alma bien tranquila, bien llana. La indiferencia es su entorno natural. El mayor enemigo de la risa es la emoción. No quiero decir que no podamos reírnos de una persona que nos inspire piedad, por ejemplo, o incluso ternura: pero por unos instantes olvidaremos dicha ternura, acallaremos dicha piedad (Bergson, 1900, p. 13).

Es entonces necesario desvincular la idea de que la risa y la convivencia son la misma cosa, pues, como empezamos a observar, no siempre es así. La risa es un elemento de comunicación que sirve tanto para acercar como para alejar, para fraternizar como para agredir. Es como las lágrimas, las hay de gusto y de tristeza, no podemos seguir mirando una risa como felicidad y una lágrima como tristeza, pues nos estaremos engañando parcial o totalmente según sea el caso.

Si la risa se vincula a sanciones verticales ejercidas por docentes hacia el estudiantado, con peleas físicas y verbales en el aula y con disminuciones de índole psicológico, ¿cómo puede darse por hecho que solamente genera convivencia?

Segundo paso. Reconocer que la risa genera violencia

Se suele relacionar la violencia con hechos de sangre, heridos o incluso muertos, y cuando esto ocurre en una escuela, o con un alumno, los medios de comunicación suelen difundirlos ampliamente. Sin embargo, vemos que se dejan de lado, o se mencionan poco, las violencias menos visibles y probablemente muy dañinas en términos de su impacto en las vidas de las víctimas que las padecen: humillación, disminución, *bullying,* entre otras. Estas se presentan como un fenómeno performativo, en tanto:

> Pertenece a la clase de actos […] por los que un individuo, actuando en nombre propio o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, notifica a alguien que posee tal o cual propiedad y, al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna (Bourdieu, 2008, p. 82).

La risa es un elemento visible que exterioriza otros elementos que no son fácilmente descifrables en las interacciones relacionales cotidianas. A través de ella, se puede fraternizar o rivalizar con el otro, haciendo uso de un conjunto muy pequeño de músculos faciales, lo que nos pone en la encrucijada

de tener que aprender a decodificar cuando una risa es afrenta o un saludo fraterno.

Pero la risa esconde aguas muy profundas, turbias y difíciles de andar, es por ello indispensable hacer una radiografía para poder comprenderla. Pero ¿cómo capturar algo tan huidizo como una risa?, ¿cómo analizar algo tan efímero?

Una forma en la que podemos empezar a comprender este problema, es reconocer que la risa es sólo el elemento visible de un cúmulo de vivencias que están presentes en los sujetos. No es que la risa sea única en cada momento, podemos agrupar diversas formas en las que se manifiesta de acuerdo con el sujeto que la emite, porque como todo lo que emana de él, con el tiempo, ha adquirido ciertos patrones de repetición. Estos patrones se encuentran condicionados por elementos que hacen parte de sus reacciones en todos los sentidos de la vida. Podemos encontrar frustraciones, enojos, ilusiones, desilusiones, afectos, represiones, en fin, la fuente que mueve toda la maquinaria corpórea y emotiva tiene ciertas vivencias que justifican la forma en que respondemos frente a los otros, en un sistema de percepciones y representaciones vinculadas a la experiencia social y escolar, según nos señala Kaplan:

> ... los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (Kaplan, 2008, p. 60).

Las violencias que se ejercen a través de la risa van desde burla, el acoso sexual, el maltrato escolar, el *bullying*, el ciberacoso, el *sexting*, la disminución de la autoestima, entre otras, muchas de las cuales irrumpen de una forma u otra en las escuelas afectando a los estudiantes:

> Este sentimiento de indefensión se manifiesta en la temerosa impotencia de la víctima para proteger sus propios intereses [...]. La víctima percibe la amenaza existencial en los actos humillantes y es consciente de su propia indefensión frente a tal amenaza (Margalit, 2010, p. 105).

El que ríe puede estar gozando genuinamente, pero a costa del dolor de otro, puede efectivamente ser feliz, pero ¿es que eso será felicidad legítima? Es necesario entonces aperturar un espacio en la escuela para analizar que la risa debe aprenderse, analizarse y moderarse o liberarse según sea el caso y distinguir qué la provoca: "reírse con los otros y nunca de los otros", según se señala en un modelo de educación primaria en España (Reírme contigo, nunca de ti, Ministerio de Educación del Gobierno de Navarra, 2008, p. 9). No mostrar la maldad con rostro de risa es lo que deberíamos

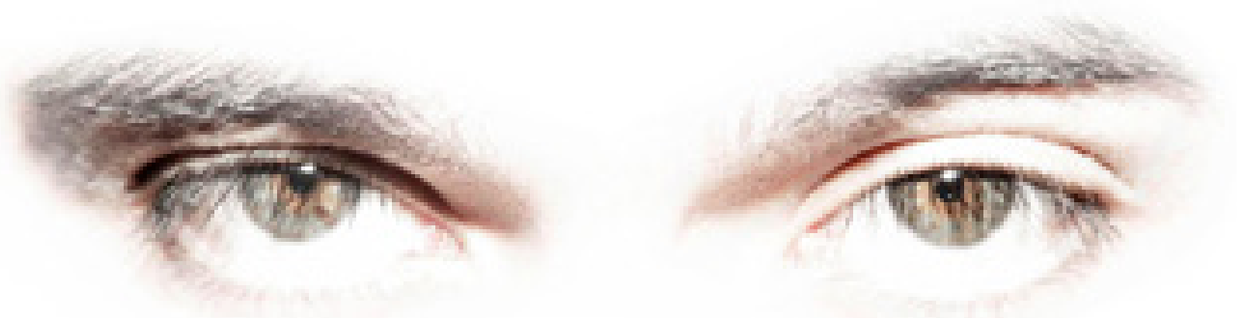
enseñar a nuestros estudiantes para una correcta educación socioemocional.

Tercer paso. Diseñar una eticidad positiva de la risa

Uno de los elementos tal vez menos analizados al momento de hablar sobre la risa y la escuela, es la estrecha relación que guardan tres elementos clave para la convivencia: la risa, la ética y la moral. Sin duda, este último elemento determina y condiciona en mucho la naturaleza de las risas que se presentan en los centros escolares. La moral es la fuente primaria de las respuestas que aprendemos desde que llegamos a este mundo en un espacio social y cultural concreto. No obstante, la educación, el sentido común, la edad y otros factores van forjando un elemento independiente y de análisis que nos dan respuestas diversas frente a las maneras colectivas de ser o no ser, y comúnmente denominamos a este elemento como ética, pero la ética viva, como una práctica de hechos y no de palabras que se reconfigura en una eticidad positiva (Yurén, 1996, p. 23).

La risa desde la perspectiva moral nos brinda una visión de lo que una sociedad permite o no al momento de reírse. Paul Ekman (2003) nos presenta en su trabajo, *El rostro de las emociones,* un estudio referente a la sociedad y las emociones y, por ende, a su carácter moral, que conducen al autor a señalar que somos una raza que sigue más o menos los mismos patrones a nivel global, sin importar si hay "civilización" o avance tecnológico. A partir de ello, se podría afirmar que los humanos somos capaces de reírnos por las mismas emociones en la mayoría de las culturas del mundo, es decir, que el rostro de las emociones es más o menos el mismo en cada pueblo. Sin embargo, consideramos que el autor se ha quedado corto en el análisis, puesto que no basta con decir que todos reímos igual o por las mismas emociones, o por los mismos motivos. Reconocemos que en un contexto determinado, como maestros de secundaria, no podemos darnos el lujo de sólo observar el fenómeno y comprenderlo como algo "natural", sino que es necesario considerar su carácter social y cultural, y partir de ahí para plantear una intervención que favorezca la convivencia escolar.

Desde este reconocimiento se puede analizar la naturaleza ética de eso que la moral permite, modificar lo que es violencia y reconfigurar las prácticas, el cual tal vez representa el máximo reto de esta intervención. Guiar a los adolescentes por las aguas de esas profundidades que la risa esconde



no es una tarea sencilla, pues requiere en ocasiones de confrontarse con experiencias que no se quieren mirar, de desestructurar aquellos pilares en los que los jóvenes creen ciegamente porque representan figuras de culto o poder: el sacerdote, el maestro, el padre o madre de familia, el *youtuber*, el cantante de moda, en fin, todos vamos depositando perspectivas en los jóvenes aun sin quererlo.

Reírse de una mujer que triunfa en una película nominada al Oscar sólo por sus rasgos físicos y por ser de un pueblo indígena –como ocurrió con el caso de Yalitza Aparicio–, cosificar a la mujer, discriminar a los homosexuales, minimizar a los que no saben, son en muchas ocasiones reacciones de adultos imitadas y aprendidas por los adolescentes. Decimos que, a veces, cuando ríes, no te estás riendo tú, sino siete generaciones tuyas atrás que te enseñaron de qué sí y de qué no reír. Es por ello vital hacer un análisis, preguntarnos y preguntar a la gente: ¿de qué te ríes? Esto nos puede permitir colocarnos en una posición reflexiva, para darnos cuenta de que muy pocos están conscientes de las fuentes de ese gesto, aparentemente tan simple, como es la sonrisa, la risa o la carcajada.

Se suele pensar que la persona que ríe mucho es muy feliz, pero no es así. En muchos casos, incluso, suicidas, antes de cometer el acto fatal, se veían muy sonrientes. Entonces, ¿la risa no siempre está acompañada de la felicidad? Creemos que no, que se ha romantizado la risa, se ha descuidado comprender en qué situaciones se produce y podemos encontrar, por ejemplo, que muchas personas que ríen lo hacen de las desdichas de otros. Entonces ¿cómo puede eso ser bueno?

La felicidad basada en el daño de otro no debería ser considerada felicidad. En la escuela secundaria podemos ver casos de adolescentes que son felices haciendo enojar a un maestro, poniéndole corrector en la banca o escondiendo sus pertenencias. Es cierto, los adolescentes están formándose y a veces comenten estos actos, pero no por eso podemos dejar de reflexionar sobre ello.

También encontramos docentes que se burlan de alumnos frente a sus compañeros de clase, ocasionando una violencia vertical sobre el educando en cuestión.

Decimos que, a veces, cuando ríes, no te estás riendo tú, sino siete generaciones tuyas atrás que te enseñaron de qué sí y de qué no reír. Es por ello vital hacer un análisis, preguntarnos y preguntar a la gente: ¿de qué te ríes?

Por lo anterior, resulta extraño el hecho de que la risa haya sido poco observada en los procesos de interacción escolares. Es un tema que debe tratarse con seriedad, dejar de romantizarlo y de dar por sentado que los alumnos ríen porque “son felices” o “todo está bien”. Esta visión ha generado una multiplicidad de respuestas como naturalizar la violencia y permitir la risa, cuando se presenta como violencia, al igual que sancionarla de formas arbitrarias, entre otras prácticas derivadas de la incomprensión de la problemática.

En un sentido contrario, la risa puede también contener una sustancia ética en su génesis, cuando podemos aprender a reírnos sin hacer daño a otros, pues esto nos hará empáticos y fraternos.

La risa, decíamos, es un elemento vivo (Bergson, 1900) de la comunicación, los sentimientos, las respuestas emotivas en las interacciones relacionales y el rostro visible de lo que permanece silente en el interior de los cuerpos humanos.

Emociones tan diversas como: la ironía, el chantaje, la burla, el coqueteo, la alegría, el desdén, el miedo, la empatía, entre otras, dibujan en los rostros humanos lo que podemos denominar risa (sonrisa o carcajada a nivel de rictus facial).

> Teniendo en cuenta que las distintas emociones agradables comparten esa misma expresión sonriente ¿cómo saber cuál es la que siente la persona? […] la voz y no el rostro es lo que nos proporciona los signos que distinguen una emoción agradable de otra (Ekman, 2003, p. 253).

La risa es más que un movimiento muscular y gesticular; proviene del interior de los sujetos y tiene siempre un origen cognitivo que se confronta a un elemento vivencial de los estados anímicos de los sujetos en coyunturas temporales muy específicas y únicas. La risa da pues rostro a un grupo de emociones que pueden o no tener orígenes de eticidad positiva.

En el aula, el adolescente debe aprender a analizar de qué sí y de qué no se puede reír. En este caso, la intervención se lleva a cabo en la asignatura de Formación cívica y ética, pero también podría realizarse en la tutoría o en todo momento en el que la risa emerja como elemento generador de un conflicto, y pueda derivar en violencia escolar.

Las fases diagnóstica, de aplicación y evaluación de este dispositivo estuvieron guiadas por las pautas de la investigación-acción. La intervención educativa de ninguna manera puede ser una imposición "… los dispositivos de intervención deben considerar al alumno como sujeto creador y consciente de su propio quehacer en el aula…" (Bernard, 2018), es decir, que la colaboración y el trabajo cooperativo nos acercará más rápido y de manera efectiva a los propósitos compartidos y co-creados que se establezcan.

La "libertad docente" que aún se conserva, permite que los maestros en servicio tengamos una ventana para diseñar y reconfigurar la sociedad de un futuro próximo, es entonces que la construcción del sentido de la escuela desde sus entrañas locales, arraigará en los actores ese sentido de pertenencia, que toque las cuerdas sensibles de esos rumbos deseables.

De ninguna manera, la intervención para la convivencia escolar debe basarse en esperanzas románticas y literarias, ya que debe traspolarse a la realidad y cobrar sentido vivo, toda vez que sea puesta en marcha por los actores en la vida diaria. De ahí que recurrimos a la investigación-acción como un elemento coadyuvante para entender y comprender las dinámicas escolares, y, a partir de ella, diseñar dispositivos para una intervención educativa más pertinente y eficaz, puesto que pretende ir más allá de un simple descubrimiento de las problemáticas y sus resultados.

En esta intervención se analizó la ruta de mejora de la escuela secundaria en la que se hizo la intervención, para revisar lo que el Consejo Escolar ha "instituido" o retoma de lo que genuinamente proviene de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como es el Marco de Convivencia Escolar y el Programa

Nacional para la Convivencia Escolar, ya que, como planteó Nietzsche (2002), las estructuras, las historias personales, grupales o de pareja y las incapacidades para manejar adecuadamente el conflicto, van creando moralidades del resentimiento, que desafortunadamente generan picos de violencias tremendos.

Estas violencias estructurales y culturales de las que son víctimas docentes y alumnos en el nivel de secundaria, nos colocan en la necesidad de intervenir de manera proventiva,[1] para modificar los rumbos de esas inercias destructivas a donde la cotidianidad, la sobrecarga de trabajo, las desvalorizaciones morales y profesionales, las rupturas familiares, las invisibilidades de las grandes competencias docentes, las bajas autoestimas, el individualismo y la idea de grupo para combatirlo, entre otros factores y limitantes, suelen llevarnos de manera reiterada y estéril.

Debemos, pues, comprender que el entramado de la violencia es generado por el fracaso en el tratamiento del conflicto: "la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta" (Bettelheim, 1982, p. 132).

Pensar que la paz aparece cuando termina una guerra, o disminuye, o incluso, desaparece el pico de violencia, genera solamente el entreacto para una nueva ola de agresión.

[1] Entendiendo el término *proventivo* como la capacidad de dotar a los sujetos de las herramientas adecuadas para resolver conflictos. No es lo mismo que el término *prevenir*, que busca evitar el conflicto; en este caso, reconoce la importancia del conflicto y desarrolla elementos para transformarlo positivamente.

Cuarto paso. Identificando las problemáticas del grupo focal

A manera de síntesis que permita dar cuenta de la importancia de desarrollar ese proyecto de intervención en la escuela secundaria, destacan las siguientes problemáticas que vinculan la risa y la violencia escolar:

- Ochenta y cinco por ciento de los alumnos ha manifestado que gran parte de los picos de violencia directa presente durante su estancia en la escuela secundaria han sido generados por las percepciones y representaciones que tienen sobre la risa.
- Noventa por ciento menciona sentir agresión por parte del profesorado cuando este participa activamente de la risa grupal sobre su persona, mientras que 97% manifiesta haber sido víctima de sanción por reírse en alguna clase.
- Ochenta por ciento manifiesta sentir coraje cuando otra persona se burla de su mejor amigo o amiga.
- Setenta y cinco por ciento ha sido víctima de protagonizar algún meme generador de risa en las redes sociales.

Quinto paso. Diseño del dispositivo

En este dispositivo se ha planteado como objetivo aperturar una mirada sensible y comprometida de análisis hacia la risa con estudiantes de secundaria, a través de un dispositivo de intervención educativa con un enfoque ético, que nos permita ir identificando y construyendo, en conjunto, las pautas pertinentes para evitar los picos de violencia directa entre los jóvenes, con una mirada transformacional del conflicto en positivo.

La ruta del dispositivo incluye actividades vivenciales, análisis de textos, de conflictos, *role playing*, *role model*, entre otras técnicas, a partir de, en primer lugar, identificar lo que de la risa sabíamos en el grupo focal.

Posteriormente, se trató de problematizar y poner en el centro de análisis a la risa como elemento generador de violencia. A partir de esto se hizo un rediseño de prácticas para "descubrirse en el presente", es decir, a partir de un proceso reflexivo atender las situaciones cuando pasan y no cuando ya pasaron, después ir al centro escolar a vivirlo, poniendo en práctica lo aprendido en las etapas anteriores y, finalmente, poder evaluar el impacto del dispositivo de intervención.

Al momento del cierre de esta publicación aún se está en la etapa de vivificación del rediseño de prácticas relacionales. Esperamos poder dar cuenta posteriormente de los resultados del dispositivo una vez que este haya concluido.

Conclusiones

La risa representa un elemento muy seductor para su estudio en el espacio escolar. Desnaturalizar su uso violento es vital para reconfigurar la convivencia en el aula, con la colaboración del personal escolar en su conjunto a fin de obtener resultados favorables.

Esta experiencia ha sido maravillosa y enriquecedora, y puede contribuir a la mejora de la convivencia escolar si los alumnos reflexionan sobre la violencia que pueden generar al reírse de los demás.

Desplazando una mirada sobre la risa tendremos una sociedad más fraterna y solidaria. En esta experiencia, hasta el momento, hemos visto una disminución de prácticas de ciberviolencia en los estudiantes y de picos de violencia directa en el plantel.

A pesar de riñas que perduran y que aún falta aprender a solucionar, el personal comprometido de un centro escolar puede lograr grandes cosas ante los desafíos que los contextos nos van presentando.

Referencias

Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona, España: Crítica.

Bergson, H. (1900). *La risa, ensayo sobre el significado de la comicidad.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.

Bernard, M. (2018). *El diseño de dispositivos participativos*. Charla presentada a alumnos de la Maestría en Gestión Escolar. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la UPN. 18 de noviembre de 2018, Ciudad de México.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Madrid, España: Akal.

Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones*. México: RBA *(Bolsillo)*.

Elliot, J. (2005). *Realidad social dinámica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Kaplan, J. (2006). *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Nietzche, F. (2002). *Genealogía de la moral*. México: Editorial Tomo.

Osho (2003). *Vida, amor y risa*. Madrid, España: Gaia Ediciones.

Yurén, T. (1996). *Educación centrada en valores y dignidad humana*. México: Ediciones Universidad de Salamanca.

CONVIVENCIA Y GÉNERO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EL JUEGO RUDO

Náyade Soledad Monter Arizmendi*
nayadesoledad@gmail.com
Leticia Ventura Soriano**
let.ventura@yahoo.com.mx

Resumen
En este texto se presentan los primeros resultados y reflexiones de un trabajo de investigación-acción en el que participó un grupo de 30 estudiantes inscritos en tercer grado de secundaria. Se realizó un diagnóstico para indagar en las formas de convivencia y juego *pesado* desde una perspectiva de género, en una escuela secundaria pública del turno matutino ubicada en Xochimilco, que permitió conocer las dinámicas de convivencia entre estudiantes.
Palabras clave: convivencia, género, educación, juego rudo y educación secundaria.

This text presents the first results and reflections of a research-action work in which a group of 30 students enrolled in third grade of secondary school participated. A diagnosis was made to inquire the forms of coexistence and *heavy* play from a gender perspective, in a public secondary school of the morning shift located in Xochimilco, which allowed to know the dynamics of coexistence among students.

* Docente de educación secundaria. Maestrante en Gestión de la Convivencia en la Escuela por la UPN Ajusco. Especialista de Género en Educación. Licenciada en Ciencias Sociales.

** Docente de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela en la UPN Ajusco. Licenciada en Sociología de la Educación. Maestra en Educación y doctorante en Pedagogía.

Introducción

La convivencia día a día en las aulas escolares de educación básica se torna dificultosa, los conflictos entre el alumnado la mayoría de las veces se propician por malentendidos. Es común que el tipo de respuesta de los escolares ante una situación de tensión sea la agresión verbal y el uso de groserías, apodos, burlas e insultos; pero también puede llegar a manifestarse en actos de violencia física e intimidación. En algunos casos, la violencia verbal, física y psicológica llega a ser ejercida de manera sistemática entre estudiantes, dentro y fuera del espacio aúlico.

Sin embargo, en la interacción diaria del estudiantado, se producen acciones que no son necesariamente violentas o que tienen la intención de lastimar al otro. Es por ello que para comprender las dinámicas de convivencia escolar de un grupo de estudiantes que cursa la educación secundaria, esta investigación, de corte cualitativo, tuvo como finalidad conocer e identificar las dinámicas de convivencia entre un grupo de estudiantes de este nivel, a través del estudio de las prácticas del juego *pesado* y las situaciones de conflicto desde una mirada de género.

Metodología

Este trabajo se realizó a través de la investigación-acción. Este tipo de indagaciones estudian una situación concreta en donde hay un involucramiento del investigador, que, a través del análisis y el descubrimiento de los hechos, puede comprender la naturaleza de las problemáticas o lo que se requiere mejorar (Elliot, 1993).

En el diagnóstico participó un grupo de 30 estudiantes, 15 hombres y 15 mujeres, que tienen entre 14 y 16 años de edad, de tercer grado de secundaria, que cursaban el ciclo escolar 2017-2018. Se utilizó el criterio de conveniencia[1] y la observación participativa durante un periodo de tres meses. Dos

Estudiantes de tercer grado realizando un ejercicio en la asignatura de Formación cívica y ética

[1] Es una técnica no probabilística, en la que se seleccionan aquellos casos de fácil acceso y de proximidad para el investigador. Se utiliza cuando hay recursos limitados de tiempo y personas (Flick, 2012, p. 83).

Estudiantes varones de tercer grado

de los instrumentos que permitieron un acercamiento al punto de vista de los estudiantes, y sus vivencias, son: uno que estuvo enfocado en conocer qué entendía el alumnado por juego rudo o *pesado* y el conflicto; mientras que el segundo se centró en identificar las formas de insulto entre hombres y mujeres.

Durante el tiempo que se desarrolló el estudio, los estudiantes conocieron el objetivo del mismo, la importancia de su participación y que sus datos serían confidenciales.

Los grupos de pares

La escuela es un espacio que ofrece a los grupos de pares la posibilidad de compartir actividades, intereses y proyectos cotidianos mediante los cuales se crean alianzas, complicidades, rivalidades y vínculos afectivos, lo que contribuye a que tanto hombres como mujeres constantemente configuren su identidad de género de manera colectiva e individual.

Los grupos de pares son muy importantes en la construcción de las diferencias sexuales, ya que tener amigos constituye una manera de adquirir conocimiento social, es decir, estos son agentes de socialización de género (Arenas, 2006). Es una forma de cultura informal en la escuela, pues la información transmitida sobre las diferencias de género y sexo se filtran a través de estas agrupaciones (McLaren, 2007). Los grupos conformados sólo por hombres comúnmente tienden a comunicarse poco de manera verbal, y si lo hacen es a través de la burla; pero en su juego destaca el contacto corporal (la pelea), la rivalidad, el enfrentamiento y la pugna. Juegan de manera muy física, es decir, dominan los espacios corriendo y persiguiéndose (Grugeon, 1995).

Particularmente, para el caso de los varones, entrar en el *mundo de hombres* en los grupos de pares equivale a ser aceptado, aprobado y reconocido socialmente por sus integrantes, lo que dependerá del sector social, generacional y de las reglas de cada grupo (Guevara, 2006).

El juego rudo

En el juego rudo entre varones, los roles tradicionales de género (femeninos y masculinos) son un elemento importante para que este se reproduzca. Por una parte, los varones que no entran al juego pesado o rudo son rechazados por la mayoría del alumnado, dado que asocian su *no participación* no sólo con una relación de amistad, sino también con la característica de la *debilidad*, que a su vez es asociada como un rasgo femenino. A los varones les suelen llamar *llorón* o *muchacha*, desencadenando procesos de exclusión y estigmatización (de devaluación y desacreditación de lo diferente) entre los individuos.

Por otra parte, a diferencia del juego rudo, las peleas entre varones suelen ser arregladas, surgen de una "bronca", de miradas retadoras, insultos y empujones, estas implican dinámicas y prácticas distintas al juego; aquí se trata de probar la masculinidad[2] con la verdadera fuerza de los puños, ya no se finge, debe haber un *ganador* y un *perdedor*, la diferenciación entre quién es el ganador o el perdedor se hace por quien quede en el suelo, tenga más sangre o quede más herido.

[2] La masculinidad es una enseñanza que se transmite durante la interacción social, la cual es reforzada por medio de castigos y recompensas por parte de otros miembros de la sociedad (Montero, 2008), ya sea por la madre, el padre, los abuelos, los amigos o el jefe. De esta forma, cualquiera que salga de estos parámetros o intente salir será humillado por su diferencia, por no cumplir con el "mandato" (Rivas, 2009), pues "la masculinidad hegemónica o dominante constituye un saber que orienta, motiva e interpela a los individuos constituyéndolos como sujetos" (Jiménez, 2015).

Por lo que el juego y la pelea son problemáticas que pueden estar enlazadas, si bien cada una tiene su génesis, en ambas está presente la agresividad[3] y la violencia, aunque con distintos niveles y matices, pues en ambas se impone un tipo de masculinidad (heterosexual), como la única forma apropiada de relacionarse entre varones, que impacta directamente en su calidad de vida, porque al expresarse como diferente a lo establecido o al tratar de reafirmar los patrones de género tradicionales, se generan situaciones de aislamiento, indiferencia, violencia, deserción, ausentismo, desánimo, marginalidad, entre otras (UNFPA, 2010).

Diversas acciones, palabras o actitudes de los alumnos varones están cargadas de agresividad, caracterizadas por demostraciones de *aguante* y *fuerza* (Mejía, 2012). La mayoría de las veces estos actos son consensuados tanto física como verbalmente. Por un lado, el estudiante recibe un apodo, acepta y aguanta las burlas de los compañeros, mismas que hacen referencia a alguna característica particular, como el color de piel, el peso corporal, alguna condición de discapacidad, la fuerza física como la *debilidad*, *la capacidad intelectual* o el *nivel de expresividad* (hablar mucho o ser callado, por ejemplo). Por otro lado, también es permitido que el juego se dé de manera física, es decir, al darse el contacto cuerpo a cuerpo, como el otorgar o recibir la *pamba china*, la *bolita*, el juego rudo de puños y patadas (simulando una pelea de box o de lucha libre); también llegan a darse las guerritas de papel o que las pertenencias de alguien sean dañadas, arrojadas o escondidas.

Lo anterior es una forma de juego *rudo o pesado* que se da entre amigos tanto dentro como fuera de las aulas escolares; característico de personas que transitan entre la niñez y la adolescencia. Con él los jóvenes sienten la capacidad de tener poder sobre los demás, y de alguna manera ser reconocidos socialmente ante los otros, aunque también para los hombres de secundaria esta es una forma divertida de "echar desmadre" o "relajo", que se desencadena por inactividad o por aburrimiento en la jornada escolar, y se produce sobre todo cuando los profesores no están presentes.

---

[3] Agresividad y violencia no son lo mismo, entre ambas hay diferencias, la primera tiene que ver con la adaptación al medio y la sobrevivencia, mientras que la segunda pone en riesgo la vida de individuos, pues tiene el objetivo de herir o dañar (Muñoz-Delgado, 2012). Entonces, "la agresividad es la capacidad humana para oponer resistencia a las influencias del medio. La agresividad humana tiene vertientes fisiológicas, conductuales y vivenciales, por lo que constituye una estructura psicológica compleja" (Corsi, 1994, p. 18). En alguna medida "la actitud agresiva puede ser necesaria como parte del patrón de autoafirmación y defensa personal… [aunque también] el comportamiento agresivo… [puede ser] el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos" (Ortega y Mora-Merchán, 1997, p. 9). Pues la agresividad como una forma de convivir y hacer cosas juntos entre amigos y compañeros, sólo puede comprenderse si se analizan las experiencias interpersonales de los individuos, es decir, como procesos que tienen lugar en escenarios y marcos de relaciones psicológicas, simbólicas (culturales), afectivas y sociales (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Es así que el juego rudo o de golpes implica entre los varones "llevarse y aguantarse", mismo que está orientado por un conjunto de reglas (Mejía y Saucedo, 2011), pues en él participan los que son amigos y no se "rajan". Cuando se produce el juego, si es de puños, estos se dan con cierta intensidad, es decir, sin que lleguen a herir al otro, a veces se finge que se golpean entre sí, como ellos dicen "lo ciscamos", aparentando que golpearán a alguien en alguna parte sensible de su cuerpo; también se dan empujones, cachetadas, palmadas en la espalda, le ponen el pie al otro, se dan jalones de ropa, entre otras acciones.

Un tipo de masculinidad violenta que legitima la *hombría* a través de la gloria y la victoria en la guerra o en la pugna como eventos excitantes y heroicos, es aprendida por los varones desde la infancia, ellos buscan hacerse válidos demostrando su masculinidad a través de distintos actos de violencia, pero a la vez, tanto los varones como las mujeres, pagan un alto costo en el mantenimiento de estos modelos (inútiles y destructivos) (Fisas, 1998).

En el juego no participan quienes no son amigos, es decir, los demás compañeros de clase o los que no *aguantan*; cada jugador pone un límite, asimismo, cada quien puede salirse de él en cualquier momento mientras no se rompa la regla de la diversión (Mejía y Saucedo, 2011). Se trata de esquivar el golpe, ser más efectivo en la burla que el otro, reírse de lo que se dice, golpear más fuerte pero sin hacer daño, así el alumnado seguirá jugando hasta que se cansen o alguien más los detenga.

Si bien la escuela es un espacio donde los estudiantes están la mitad del día, esta debería ser un lugar seguro y agradable, pero, en ocasiones, a través de las prácticas educativas, se velan, se ocultan, se ignoran y se naturalizan hechos o acciones que vulneran a los actores inmersos en ese contexto, lo cual se ve justificado con argumentos como "así se llevan los hombres".

Un tipo de masculinidad violenta que legitima la *hombría* a través de la gloria y la victoria en la guerra o en la pugna como eventos excitantes y heroicos, es aprendida por los varones desde la infancia, ellos buscan hacerse válidos demostrando su masculinidad a través de distintos actos de violencia, pero a la vez, tanto los varones como las mujeres, pagan un alto costo en el mantenimiento de estos modelos (inútiles y destructivos) (Fisas, 1998).

Además, a lo largo de su historia, la humanidad ha vivido bajo las normas del patriarcado, en la que el arquetipo masculino ha sido protagonista,

caracterizado generalmente por ser duro, violento, viril, destructivo, que reprime la sensibilidad, la empatía, el miedo o el llanto, valora el dominio y es competitivo. A la vez, emplea todo tipo de violencias o amenaza con usarlas para tener poder sobre otras personas, recurriendo a todo tipo de instrumentos y espacios (como las emociones, los mitos, las leyes, la educación, ya sea en la familia, la escuela, los grupos de iguales, entre otros) (Fisas, 1998); todo lo cual engendra un mundo sexuado (binario) donde los cuerpos, el lenguaje, las actividades, los espacios, los tiempos, los roles, se mantienen separados por sexo (Garda, 2004).

Formación de equipos de trabajo en el salón de clase

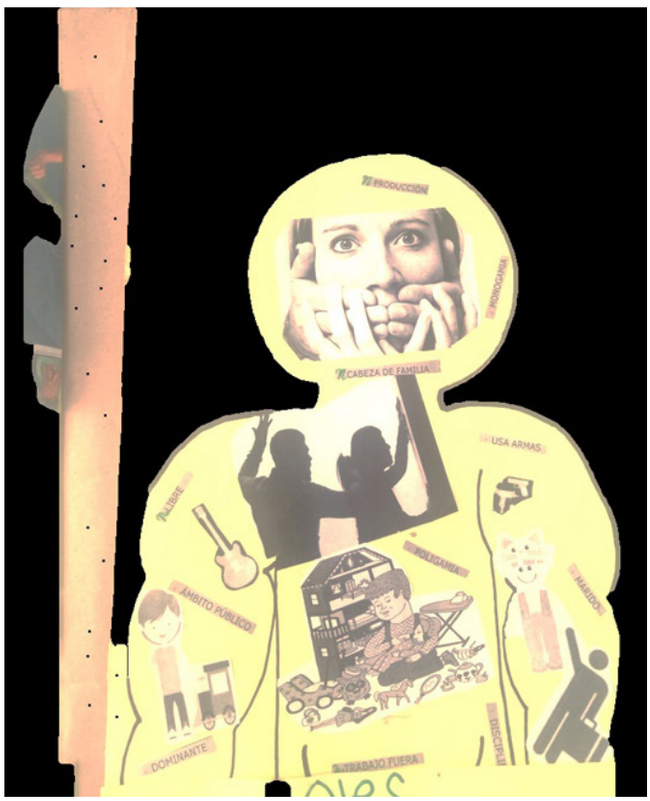
Ante esto, es preciso desacreditar todas aquellas conductas, modelos, roles, mitos y estereotipos sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, que encumbran el desprecio y el desinterés por los demás, ya que trabajar con la fascinación que tiene el sexo masculino por la violencia es uno de los desafíos de la educación para la paz, que no sólo ha de comprender el conflicto, sino que, además, ha de buscar el entendimiento de los mecanismos de sumisión-dominación tanto estructurales-culturales y subliminales. Por ello, es preciso preguntarse cómo podemos transformar las prácticas de violencia entre los varones y rescindir los moldes, en cierto

... la humanidad ha vivido bajo las normas del patriarcado, en la que el arquetipo masculino ha sido protagonista, caracterizado generalmente por ser duro, violento, viril, destructivo, que reprime la sensibilidad, la empatía, el miedo o el llanto, valora el dominio y es competitivo.

grado universalizados de género, que aprisionan a los hombres y a las mujeres desde edades tempranas (Fisas, 1998).

El "juego" entre los estudiantes de secundaria, algunos resultados

Una de las principales problemáticas que se observaron en el diagnóstico de esta investigación, fue la del *juego rudo* o *pesado verbal*, que se producía entre la mayoría de los estudiantes varones. Definir las causas de este tipo de juego fue una cuestión compleja, dado que los límites entre el juego y la violencia son difusos, pues entre los estudiantes y su dinámica de convivencia surge una especie de acuerdo sobre lo que es o no violento.



Collage **elaborado por el alumnado de lo que significa "ser hombre"**

En el fondo, este tipo de juegos puede sustentar y naturalizar la violencia, pues al decir que "así se llevan siempre" no se permite que se fomente otro tipo de convivencia en el aula. Si bien "llevarse pesado y aguantarse" surge de un acuerdo entre pares, estas formas de juego tienen su respaldo en patrones culturales y de género tradicionales, como diría Miedzian (1996), así los patrones tradicionales de masculinidad conducen a la violencia, porque a través de ellos se legitima la *hombría*, misma que conduce a la aceptación y glorificación de la violencia, pues desde la infancia se enseña a los hombres a demostrar su masculinidad a través de distintos actos, ya sea utilizando el cuerpo o el lenguaje (Miedzian, 1996, en Fisas, 1998). De manera que una de sus consecuencias será la normalización de la violencia sustentada en el juego de *aguante* entre varones, que a la vez permite que suban los niveles de tolerancia hacia lo que puede considerarse como permitido.

A la problemática identificada se suma el uso del lenguaje ofensivo, homofóbico, sexista y, en ocasiones, excluyente, empleado a través del juego rudo entre la mayoría de los estudiantes varones, sustentado en la validación de los roles y estereotipos hegemónicos entre el grupo de pares.[4] Lo anterior se presenta en las horas de clase, con el profesorado presente o cuando el grupo está solo en el salón de clase.

El juego rudo suele subir de nivel, incluso, puede combinarse con el contacto de puños, empujones cuerpo a cuerpo o palmadas que se aplican en distintas partes del cuerpo.

Algunos de los estudiantes varones son quienes suelen iniciar los juegos, incitan y provocan a otros compañeros mediante frases o palabras ofensivas; otros alumnos (generalmente varones) responden a las *ofensas* e inician su participación.

En el salón se pueden distinguir pequeños grupos que tienden a estar juntos por su amistad. Cada grupo de pares tiene un líder, que se caracteriza en destacar en algo como: tener buenas notas, jugar bien futbol, ser carismáticos o divertidos, entre otras características. En cada grupo de amigos existe una serie de seguidores, algunos de ellos se definen como *rudos*, los *que no se dejan*, participan en los juegos de manera verbal, pero cuando ya se molestan pueden usar su cuerpo para responder a una burla que no aguantaron; otros son *espectadores,* acostumbran participar en los juegos riéndose, haciendo sonidos afirmativos para apoyar al amigo que se encuentra en la confrontación; algunos más buscan ser *graciosos* o *burlones*, ellos participan en los juegos activamente, ya sea enfrentándose con compañeros de su propio grupo de amigos o de otro grupo, hacen burlas sobre alguna característica o situación que pueda molestarle a su compañero, lo hacen de manera graciosa, invitando al resto del alumnado a reírse del juego de burlas; finalmente, están los que son *displicentes*, son parte del grupo, pero no participan en los juegos, aunque tampoco buscan frenarlos.

Las cosas sobre las que versan comúnmente los juegos entre los varones de los distintos grupos de estudiantes, son lo que consideran como un defecto, como el color de piel, por ejemplo, a los que son muy morenos les dicen “sombra” o “chocolate”; también, la estatura o el peso corporal son un pretexto de ridiculización, hacen comentarios como “enano”, “vales por dos”, “no cabes en la silla”, “torta”, entre otros; además, alguna discapacidad genera que se comience la *broma,* por ejemplo, a uno de los hombres le

[4] A su vez, el fundamento de la problemática tiene que ver en el propio lenguaje, pues este además de ser un medio de comunicación verbal para expresar pensamientos, es una construcción social e histórica que permite a las personas nombrar el mundo en función de los valores imperantes en la sociedad (sexismo, homofobia, jerarquización, entre otros) (Meana, 2004).

llaman *"pata"* porque el alumno no tiene un pie y usa prótesis; asimismo, cuando un varón manifiesta debilidad o *falta de inteligencia* los otros le dicen "burro" o hacen sonidos como si aquel *rebuznará*; en el caso de la debilidad, los varones le atribuyen a sus compañeros propiedades femeninas, les llaman con el nombre de su madre, le dicen "muchacha," "perra", "prostituta", "chichis", entre otros. A alguien le pueden llamar "nariz", "manchas", "dientes"... cualquier hecho o característica puede ser motivo para comenzar a bromear y jugar de manera verbal entre los varones.

El juego se caracteriza por tener distintos niveles, puede iniciarse con una pequeña burla o *ataque* de un compañero hacia el otro, puede ser algo ofensivo que busque herir o algo que sea muy gracioso y quiera ridiculizar al compañero; por su parte, el alumno que recibe la burla puede responder o ignorar y quedarse callado, pero si la responde el juego puede subir de intensidad, uno a otro se dice cosas más ofensivas *en tono de chiste* y de *juego*, lo que puede generar risa en el resto del alumnado del salón de clase, quienes están invitados a participar en el mismo como público con carcajadas o sonidos como "tómala", "uy" o "¡ssssh!".

Asimismo, para parar el juego pueden suceder varias situaciones, una de ellas es que llegue el docente al salón y comience la clase, otra es que uno de los participantes en el juego decida ya no responder a las burlas y, finalmente, puede pasar que los participantes decidan continuar el juego de manera física, es decir, se golpeen hombro a hombro, que se reten con la mirada, se propinen puñetazos o se apliquen *llaves*; pero si este nuevo *juego pesado* sale de control, podría comenzar una riña que puede culminar en una verdadera pelea de golpes, es decir, en un conflicto donde la violencia es la protagonista.

Los estudiantes mencionan constantemente la expresión "llevarse", que hace alusión a una forma de interacción donde las personas se dicen entre sí insultos, obscenidades, burlas, groserías, bromas o se golpean como si fuera un juego (Mejía, 2012; Saucedo, 1995). "Llevarse o echar relajo pesado" depende de los estados de ánimo de los participantes, y aunque esta pudiera parecer una forma agresiva o extraña de relacionarse, tiene sus reglas. Sin embargo, para el cuerpo docente estas conductas son consideradas como un *mal comportamiento* o *indisciplina* (Saucedo, 1995).

En las respuestas que se obtuvieron en este trabajo, las mujeres mayoritariamente dijeron que los tipos de conflictos que tienen son por los novios, chismes y traiciones o porque se caen mal. Otras problemáticas que se dan son porque entre ellas "no quieren hablar y explicar las cosas" o porque "creen cualquier cosa que les dicen". Ante la pugna, dicen algunas alumnas que suelen pelearse físicamente o verbalmente, una estudiante señala que una forma de agredirse es con "jalones de pelo", y agrega que sólo algunas

veces hablan, otra alumna dice que ello depende de la situación, pues "algunas [compañeras] sí hablan (enfrentan con palabras) [mientras que] otras se van a los golpes". Es curioso que todas las mujeres entrevistadas determinan que la forma de resolver un conflicto es "hablando", pero, a la vez, algunas de ellas dicen que los conflictos suelen resolverlos con "golpes".

Nombre: Dolce
Edad: 14 años
Que hago en el tiempo libre: Escucho musica, juego xbox, dibujo, juego futbol, etc.
Sus gustos: Tias, jugar fut., salir, la comida, los girasoles, las margaritas.

¿Cuales son las caracteristicas de un hombre y de una mujer?
R= El cuerpo, la voz, sus partes.

Nombre: Yair
Edad: 15 años
Que hace en el tiempo libre: Juega fut., escucha musica, juega xbox.
Sus gustos: Le gusta comer, hacer amigos, jugar, salir, el tiar.

Profesión de cada uno
Yo: Ser doctora
El: Ser futbolista

ok OK

Actividad para definir cómo son las mujeres y los hombres en la secundaria

Por otro lado, los varones afirman que los tipos de conflictos que tienen son por "pelearse, "molestarse", "golpearse" o también por "llevarse, ofenderse y no aguantarse", aunque también son de tipo "amorosos, [y] porque insultan". Particularmente, un estudiante dice que los enfrentamientos son ocasionados por alguna "novia", mientras que otro afirma que son producidos por "decirse de cosas"; a su vez, otro estudiante señala que los varones "son muy problemáticos" y que esa es la causa.

Las alumnas de manera general dijeron que se insultan de forma verbal con groserías o malas palabras; una estudiante, por ejemplo, señaló que cuando lo hacen consideran los defectos del otro, o suelen llamarse entre sí "perra", "perra de esquina", "pendeja", "zorra", se dicen insultos como "chinga tu madre", "eres una puta", "mosca muerta", "ofrecida", "quieres con todos", "vete a la…", "hipócrita", "chismosa", "estúpida", "fresa", "hija de tu…", "me cagas" y "presumida". Por otro lado, los alumnos varones señalaron que la manera de agredirse es mediante groserías y golpes, específicamente, "se insultan cuando no tienen nada que hacer", pero que también lo hacen poniéndose apodos.

De manera generalizada, el alumnado dice que cuando tienen un conflicto, los hombres suelen responder "agresivamente", "de manera violenta", "con golpes", "enojados", "sin medir las consecuencias". Asimismo, cuando tienen que resolver un conflicto la opinión está dividida, algunos aseveran que lo hacen "dialogando, con palabras o hablando", pero otros afirman que los resuelven con "violencia y golpes", concretamente un alumno dice que "depende de la manera de pensar" de las personas.

Otro aspecto del juego pesado fue indagar sobre formas de insultarse. Las alumnas de manera general dijeron que se insultan de forma verbal con groserías o malas palabras; una estudiante, por ejemplo, señaló que cuando lo hacen consideran los defectos del otro, o suelen llamarse entre sí "perra", "perra de esquina", "pendeja", "zorra", se dicen insultos como "chinga tu madre", "eres una puta", "mosca muerta", "ofrecida", "quieres con todos", "vete a la…", "hipócrita", "chismosa", "estúpida", "fresa", "hija de tu…", "me cagas" y "presumida". Por otro lado, los alumnos varones señalaron que la manera de agredirse es mediante groserías y golpes, específicamente, "se insultan cuando no tienen nada que hacer", pero que también lo hacen poniéndose apodos. Algunos de los insultos que se dicen son "puto" y "pendejo", "tu mamá es…", "pata", "hijo de tu p…", "vete a la v…", muy similares a los que las mujeres emplean.

Reflexiones finales

El trabajo que aquí se presenta se encuentra en proceso de intervención y análisis más profundo, para la elaboración de una tesis de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional.

Después de presentar los datos anteriores, se considera que es importante hacer hincapié en la naturalización de la violencia, pues aunque sea consensual, el que los participantes encuentren lógico, divertido y necesario llevar a cabo actos de violencia en contra de sus pares, de alguna manera fomenta dinámicas de convivencia en constante tensión (Mejía y Saucedo, 2011), que se hallan alejadas de la empatía, el cuidado y el respeto por el otro. Así es necesario intervenir, sensibilizar e incidir en las dinámicas de convivencia, sin embargo, es importante acercarse a conocer y comprender esas dinámicas de convivencia, mirar los contenidos simbólicos y sociales que movilizan dichas prácticas, al igual que la configuración de la subjetividad tanto colectiva como individual que la sostiene y la genera.

Referencias

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Madrid, España: Graó.

Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM.

Corsi, J. (1994). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación*. Madrid, España: Morata.

Fisas, V. (s. f.). Cultura de paz y gestión de conflictos. En *Una cultura de paz* (pp. 1-26). Madrid, España: Icaria-UNESCO.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. México: Morata.

Garda, R. (2004). Complejidad e intimidad en la violencia de los hombres. Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. En T. Fernández (coord.), *Violencia contra la mujer en México* (pp. 119-142). México: CNDH.

Grugeon, E. (1995). Implicaciones de género en la cultura de patio de recreo. En P. Woods y M. Hammersley (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 35-70). Madrid, España: Paidós.

Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina* (8).

Jiménez, M. (2015). Algunas ideas acerca de la construcción social de las masculinidades y las feminidades: el mundo público y el mundo privado.

En M. Jiménez y O. Tena (coords.), *Cómo seguir siendo hombre en medio de la crisis económica* (pp. 103-124). México: UNAM.

McLaren, P. (2007). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Meana, T. (2004). *Porque las palabras no se las lleva el viento… Por un uso no sexista de la lengua*. Madrid, España: Ayuntamiento de Quart de Poblet.

Mejía, J. y Saucedo, C. (2011). Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de *http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0094.pdf*

Mejía, J. (2012). Relaciones sociales y sus significados en un "grupo pesado" de primero de secundaria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de *http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1018-F.pdf*

Montero, A. (2008).¿Por qué las matan? *Diariovasco.com*. Recuperado de *http://www.diariovasco.com/20080128/opinion/articulos-opinion/matan-20080128.html*

Muñoz-Delgado, E. (2012). La agresión y la violencia. Una mirada multidisciplinaria. En M. Medina-Mora (coord.), *Salud mental* (pp. 539-540). México: El Colegio Nacional. Recuperado de *http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600013*

Olavarría, J. (2006). Hombres e identidad de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina. En G. Careaga, G. Cruz y S. Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades: poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 115-130). México: UNAM.

Ortega, R. y Mora-Merchá, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* (313), 7-27. Recuperado de *https://goo.gl/iiekg6*

Rivas, P. (2009). Detrás del feminicidio está el concepto social de "ser hombre". *Cimacnoticias. Periodismo con perspectiva de género*. Recuperado de *http://www.cimacnoticias.com.mx/node/44974*

Saucedo, C. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep* (Tesis de doctorado). México: DIE-Cinvestav.

UNFPA (2010). *La reducción de la discriminación y la homofobia como estrategia preventiva para el VIH, condiciones de vulnerabilidad al VIH-sida e ITS y problemas de acceso a la atención de la salud en personas homosexuales, bisexuales y trans en la Argentina*. Recuperado de *http://goo.gl/XGAztQ*

EL USO DE FACEBOOK COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA CON ALUMNOS DE SECUNDARIA

José Abraham Romero Borboya*
pagli124@hotmail.com
María Guadalupe Velázquez Guzmán**
gvelazg@gmail.com

Resumen
Existen diversas investigaciones que revelan la violencia y la discriminación que se vive entre los jóvenes en las redes sociales y el impacto que tienen en el contexto escolar; no obstante, las estrategias educativas para atender el problema parecen escasas. El presente artículo –sustentado en referentes empíricos– tiene como finalidad presentar el diagnóstico participativo realizado con alumnos de segundo grado de secundaria, la estrategia de intervención aplicada y parte de los resultados obtenidos. Se expone también la última fase de la intervención, en la que los alumnos elaboraron propuestas para atender el tema de la discriminación utilizando Facebook como herramienta educativa.
Palabras clave: red social, estrategia de intervención, Facebook, discriminación, herramienta educativa.

There are several investigations that reveal the violence and discrimination experienced among young people in social networks and the impact they have on the school context; however, educational strategies to address the problem seem scarce. The purpose of this article –based on empirical references– is to present the participatory diagnosis made with second grade students of secondary school, the intervention strategy applied and part of the results obtained. The last phase of the intervention is also presented, in which the students developed proposals to address the issue of discrimination using Facebook as an educational tool.

* Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela y Derechos Humanos por la UPN.
** Profesora-investigadora en la UPN Ajusco. Doctora en Pedagogía.

Introducción

Con el acelerado crecimiento en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TICD), tanto quienes formamos parte de las comunidades educativas como los padres de familia, nos hemos visto rebasados por el uso que los jóvenes hacen de los dispositivos móviles, a los cuales tienen fácil acceso y pueden ingresar a cualquier tipo de páginas sin importar el contenido de sexualidad o violencia que estas puedan tener. De la misma manera, pueden accesar a las denominadas redes sociales, desde las cuales establecen relaciones con otras personas generando un tipo de convivencia virtual que pareciera que no impacta en el aula escolar, pero que incide más de lo que podemos imaginarnos, como se muestra en el siguiente caso.

El pasado 18 de enero de 2017, en un colegio particular ubicado al norte del país, se suscitó un hecho lamentable, ya que un joven menor de edad disparó a sangre fría a sus compañeros que en ese momento se encontraban en clase, y resultaron heridos de gravedad dos de ellos y su maestra. Posteriormente, decidió quitarse la vida con la misma arma.

Al parecer, el agresor pertenecía a una célula de delincuencia organizada y los actos realizados fueron planeados a través de las redes sociales, medio por el cual, un día antes y según testigos, había anunciado lo que haría.

Esto es una fuerte llamada de atención para los padres de familia, pero también para todos aquellos que nos dedicamos a la educación, ya que esto nos da un parámetro de los nuevos retos a los que debemos enfrentarnos dentro la comunidad escolar con las generaciones del siglo XXI.

Se sabe que hoy en día el mayor número de usuarios de las redes sociales en todo el mundo son jóvenes, de los cuales 80% oscila entre los 12 y 30 años de edad. De este porcentaje de usuarios, la frecuencia de acceso a internet de jóvenes entre los 12 y 19 años es muy alta (Morduchowicz, 2010), dato que llama la atención si tomamos en cuenta que son jóvenes en edad estudiantil.

Por ello, es importante que los centros educativos tomemos acciones que permitan impactar de manera positiva en los alumnos y comenzar a

Se sabe que hoy en día el mayor número de usuarios de las redes sociales en todo el mundo son jóvenes, de los cuales 80% oscila entre los 12 y 30 años de edad. De este porcentaje de usuarios, la frecuencia de acceso a internet de jóvenes entre los 12 y 19 años es muy alta (Morduchowicz, 2010), dato que llama la atención si tomamos en cuenta que son jóvenes en edad estudiantil.

generar un cambio en ellos, ya que si bien no podemos estar monitoreando constantemente lo que ven en internet, sí podemos concientizarlos sobre el uso responsable del mismo, además de brindarles la oportunidad de que utilicen las redes sociales con fines educativos.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se refiere a lo anterior: "Es necesario reflexionar acerca del papel de la escuela en la entrega de pautas y protocolos para un uso seguro de internet que permita aprovechar sus beneficios y minimizar sus riesgos" (UNICEF, 2014, p. 9).

De acuerdo con las recomendaciones de la UNICEF, a partir de 2015, bajo el esquema de la convivencia escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México estableció el Programa a Favor de la Convivencia Escolar, entendiendo por convivencia aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, 2013, p. 11).

Este proyecto educativo es de carácter preventivo y formativo y consiste en la elaboración de materiales didácticos para apoyar el trabajo académico que maestros y alumnos realizan en el salón de clases como una extensión curricular de la asignatura de Formación cívica y ética. Dicho proyecto centra su información y material de trabajo en actividades que si bien son de gran utilidad para los alumnos dentro del aula escolar, parecen no tomar en cuenta el ámbito de las redes sociales.

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la intervención educativa que se realizó en una escuela secundaria particular, en el turno matutino, donde se presentaban problemas de violencia escolar entre los alumnos de secundaria y en donde las redes sociales virtuales fueron el recurso tecnológico para la difusión de acciones violentas entre ellos. El diagnóstico y la propuesta de intervención, se focalizó en alumnos de segundo grado de secundaria que tenían libre acceso a internet con sus dispositivos móviles. Este grupo estuvo integrado por 13 alumnas y nueve alumnos.

Preguntas

Las preguntas que orientaron el diagnóstico en los alumnos fueron: ¿qué son las redes sociales para ellos?, ¿cuál es la red o redes sociales que más utilizan?, ¿qué uso le dan a las redes sociales?, ¿cuáles herramientas utilizan los

alumnos cuando interactúan en las redes sociales?, ¿cuáles son los temas de mayor interés de los alumnos al interactuar en las redes sociales?

Diagnóstico

Para realizar el diagnóstico se siguieron una serie de pasos que ayudaron a recabar la información. En principio se realizó una observación no participante a la hora del recreo con el objetivo de conocer las interacciones de los alumnos en el momento que usaban los dispositivos móviles, a partir de interrogantes como: ¿cuáles son los espacios en los que los utilizan?, ¿qué acontecimientos se llegan a presentar?, ¿cuáles son los comportamientos de los alumnos?

Un segundo paso fue la aplicación de una entrevista semi-estructurada a la orientadora escolar y a los directores generales del colegio, ya que son los responsables directos de atender las problemáticas que se llegan a presentar.

Posteriormente, se aplicó un cuestionario al grupo de interés con el objetivo de conocer el uso que dan a las redes sociales, las herramientas que utilizan de la red para interactuar fuera del horario de clases, conocer los temas de su interés e identificar áreas de oportunidad o factores de riesgo.

Resultados obtenidos del diagnóstico

A continuación se presentan los resultados obtenidos durante la fase del diagnóstico. Los resultados son presentados de acuerdo con la secuencia en que se aplicaron los instrumentos para la recolección de datos.

Tabla 1. Estrategias tomadas por el colegio para concientizar a los alumnos sobre el uso responsable de las redes sociales

Tipo de estrategia	• Colocación de carteles en el aula de cómputo • Plática con alumnos • Plática con padres de familia

La tabla 1 corresponde a las estrategias de intervención que ha tomado el colegio para que los alumnos hagan uso responsable de Facebook. Entre estas estrategias se encontró que la colocación de carteles en el aula de cómputo, la plática con alumnos y padres de familia, son las medidas utilizadas por los docentes y directivos para el uso responsable de las redes sociales.

Un elemento a considerar en esta clasificación de estrategias es que tanto para los directores generales como para la orientadora escolar, el fenómeno del *cyberbullying* es algo que no puede erradicarse de manera total y que

corresponde más a los padres de familia y otras autoridades hacerlo, por lo que, de acuerdo con su opinión, lo que ellos habían hecho era suficiente.

Tabla 2. Clasificación de respuestas sobre el uso del dispositivo móvil

Momentos de uso del dispositivo móvil	• En el receso de clases y en casa
Uso del dispositivo móvil	• Escuchar música, compartir imágenes, compartir música, conversar, acceso a Facebook, comunicarse con sus familiares

En la tabla 2 se muestra que los momentos en los que los alumnos usaban los dispositivos móviles con mayor recurrencia son en el receso y en la casa. Por otra parte, se muestra que los usos más frecuentes que los alumnos dan a estos dispositivos son: escuchar y compartir música, compartir imágenes, conversar, acceder a Facebook y comunicarse con sus familiares.

Tabla 3. Usos específicos que los alumnos dan al Facebook

Para socializar	• Conocer gente • Compartir imágenes • Compartir música • Comentar imágenes • Compartir videos • Compartir la vida personal
Para violentar	• Por medio de imágenes, videos, canciones • Texto escrito para el acoso escolar, acoso sexual, extorsión, exposición de datos

La tabla 3 integra la clasificación de respuestas que dieron los alumnos sobre los usos que le daban a Facebook. Tal como se muestra en la tabla, los alumnos lo utilizaban para socializar con otras personas, por medio de recursos como imágenes, música y videos. También se muestra que estos recursos eran utilizados por ellos para violentarse entre sí.

Tabla 4. Usos y temas de interés de los alumnos en Facebook

Usos	**Temas de interés**
Escuchar y bajar música	Rap, pop, metal, gótica, clásica, jazz, rock, electrónica y reggae
Ver y bajar videos	Musicales, cómicos (de risa), interés personal (caricaturas, programas, entre otros)
Publicar imágenes	Fotos de familiares, amigos, individuales, risa (memes), paisajes, amor y afecto

En la tabla 4 se muestra la clasificación de respuestas que dieron los alumnos sobre el uso de Facebook. Como se puede observar, escuchar música y ver videos, así como ver y publicar imágenes, son los usos más frecuentes.

Respecto a los gustos que los alumnos manifestaron tener sobre la música que escuchaban se encontró que rap, pop, metal, gótica, clásica, jazz, rock, electrónica y reggae, son los géneros más escuchados.

Sobre el tipo de videos que veían, los alumnos mencionaron que los musicales, los videos cómicos y de interés personal son los más vistos.

Respecto al tipo de imágenes más vistas y publicadas en Facebook, se encontró que estas corresponden a fotos personales, de familiares, de amigos, de risa (memes), de paisajes y de amor.

Tabla 5. Temas que les gustaría tratar a los alumnos en Facebook

Temas	• Respeto a las personas (discriminación) • Futbol, música • Relacionados con las tareas y escuela • Prevención de pornografía • Embarazos prematuros • Uso responsable de Facebook • Editar imágenes

La tabla 5 muestra los temas que les interesaba tratar a los alumnos en Facebook. En ella se puede observar que los temas de mayor interés son: respeto a las personas (discriminación), futbol, música, tareas y escuela, prevención de pornografía, embarazos prematuros, uso responsable de Facebook y edición de imágenes.

Tabla 6. Clasificación de tipos de violencia a través de Facebook

Conductas	Características
Tipos de violencia cometida en Facebook	• Oral • Visual • Auditiva

La tabla 6 muestra las conductas que tienen los alumnos en Facebook para violentar a otras personas, en ellas destacan: agresión oral, visual y verbal.

Propuesta de intervención educativa

Como lo muestra la tabla 2, uno de los temas identificados en el diagnóstico como relevante para los alumnos es la discriminación de las personas, por

lo que en este tema se centra la estrategia de intervención educativa que se reporta en este artículo.

La intervención estuvo orientada bajo el enfoque de los derechos humanos, que desde nuestra perspectiva no sólo se refieren a las garantías de las personas, sino que además atienden los sentimientos individuales, de aquellas y aquellos que en algún momento de su vida han sido discriminados y vulnerados en su dignidad humana debido a su condición física, económica, cultural, social, sexual y de opinión, entre otras. A ello refiere el artículo 2º de la Declaración Universal de los derechos Humanos (1948) cuando dice:

> Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición…

Bajo el tema de la discriminación, los alumnos trabajaron sobre uno de los principios clave de los derechos humanos: la igualdad y la no discriminación, por medio de sus sentimientos, experiencias y aportes para no discriminar.

Objetivos generales

- Informar y sensibilizar a los alumnos sobre el tema de la discriminación y las implicaciones sociales y personales que tiene Facebook.
- Que los alumnos elaboraran trabajos creativos que promuevan la no discriminación, utilizando Facebook para socializar las propuestas.
- Que los alumnos aprendieran a utilizar Facebook con fines educativos.

Objetivos específicos

- Que aprendieran a distinguir las implicaciones sobre la diversidad humana y el respeto por sus semejantes, a través de actividades en las que están implicadas competencias como: reflexión, experiencia, empatía, diálogo, acuerdos y trabajo colaborativo.
- Que conocieran las causas, características y consecuencias de la discriminación dentro del aula escolar y en las redes sociales.
- Que compartieran sus experiencias como actores de discriminación o como víctimas.
- Que reflexionaran sobre casos específicos en los que está implicada la discriminación.
- Que buscaran más información sobre formas de discriminación y acciones que pueden realizarse para atenderla.
- Que elaboraran de manera creativa un trabajo en el que se muestre como decir no a la discriminación.

- Que utilizaran Facebook para compartir los trabajos elaborados.
- Que socializaran, comentaran y difundieran sus propuestas.

Contenidos

Sesión I

- Presentación.
- Plática sobre la discriminación y las redes sociales .
- "Comparte tu experiencia".
- "Para reflexionar…".
- "Como un buen investigador".

Sesión II

- "Exposición".
- "Imagina, crea y construye. En contra de la discriminación".
- "Tu propio espacio".
- "Actividad final".

Fundamentación educativa de las actividades

Para la aplicación de las acciones educativas fue necesario diseñar actividades que promovieran un cambio en los estudiantes basado en el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), el aprendizaje por experiencia (Bruner, 1973) y el aprendizaje colaborativo (Collazos, 2008). Con ellas se pretendió que los estudiantes a los que estuvo dirigida la intervención: conocieran los lugares, los hechos, las opiniones y las dinámicas grupales en las que se aplica la discriminación; tomaran conciencia sobre los conflictos sociales que provocan en los espacios de vida cotidiana, donde Facebook se utiliza como medio para realizarlos; revivieran, escribieran y socializaran alguna experiencia de discriminación en la que ellos hubieran participado o alguna que hubieran presenciado.

Que experimentaran las limitaciones sobre la percepción que tienen las personas, por creencias y prejuicios. Que revisaran, analizaran y tomaran posición crítica ante casos reales, en los que se ve a las personas como inferiores debido a sus características físicas o su posición económica; así como el impacto de estas en los sentimientos de las personas, con la finalidad de que, a partir de los derechos humanos, propusieran parámetros para modificar conocimientos, percepciones y actitudes, basados en la teoría de los estigmas de Goffman (1963) y la teoría del intercambio de Blau (1964).

También, y de manera paralela, se trabajó en el uso que los estudiantes de secundaria le podían dar a las redes sociales, para atender temas de relevancia social como la discriminación, considerando Facebook por ser la red social más utilizada por ellos.

De manera que se aprovecharan las posibilidades que tienen en el manejo de las TICD, se pretendió que los alumnos fueran capaces

Alumnos trabajando en una de las actividades del taller

de desarrollar habilidades para investigar, diseñar y elaborar trabajos, de manera individual o colectiva, para promover el tema de la no discriminación entre sus compañeros, en la escuela y en la sociedad, de acuerdo con el discurso de los derechos humanos declarado por la Asamblea Universal de las Naciones Unidas (1948), y los Derechos de los niños, proclamados por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Actividades

Sesión I

- Apertura.
- Plática sobre la discriminación y las redes sociales.
- Los alumnos escribieron y compartieron sus experiencias sobre actos de discriminación como agresores o victimas de ello.
- Los alumnos experimentaron las limitaciones que se tiene en la percepción de las personas, por creencias, prejuicios o por etiquetarlas.
- Los alumnos leyeron y reflexionaron sobre casos específicos en los que está implicada la discriminación e identificaron acciones descalificadoras en el grupo.
- En equipos, los alumnos investigaron más sobre el tema de la discriminación y las acciones que se pueden realizar en Facebook para ayudar a transformar las percepciones discriminatorias.

Sesión II

- Apertura.
- En equipos y a manera de exposición, los alumnos compartieron la información sobre lo que investigaron.
- En plenaria, los alumnos le pusieron nombre al Facebook que diseñaron, donde subieron sus trabajos.

Periódico mural realizado por dos alumnas

- Los alumnos elaboraron un producto (imagen, tríptico, video, canción, entre otros) que tuvo como tema la no discriminación.
- Como parte de una segunda fase del dispositivo de intervención, los alumnos subieron sus productos elaborados y comentaron sobre su aportación al problema de la discriminación.

Resultados educativos de la intervención

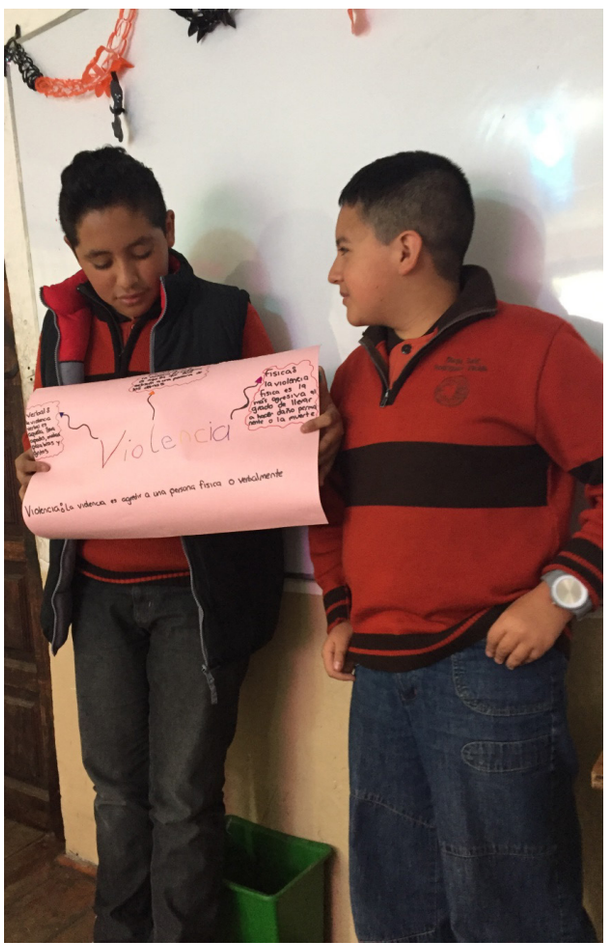
En el diagnóstico realizado encontramos que todo el grupo manifestó haber participado de manera directa o indirecta en algún acto de discriminación.

El total de alumnos participantes, nueve hombres y 13 mujeres, manifestaron haber realizado algún acto de discriminación directa o indirectamente; y cuatro mujeres mencionaron vivirla como algo común en el salón de clase; por su parte, cinco mujeres y un hombre manifestaron haber sido víctimas de discriminación.

Respecto a la discriminación practicada, el número de varones fue más alto que el número de mujeres. Esto nos da referencia que del total de alumnos que participaron en las actividades de la estrategia de intervención, son las mujeres las que más han sufrido algún tipo de discriminación a causa de sus capacidades cognitivas o rasgos físicos. Los hombres, por su parte, han participado en algún acto de discriminación.

En la primera etapa de la intervención se les explicó a los alumnos los orígenes, características y consecuencias de la discriminación; realizaron una investigación documental para hacerlos partícipes del conocimiento del problema, logrando identificar elementos más específicos sobre el mismo. Así lograron diferenciar sus orígenes socioculturales, sensibilizarse del daño emocional que se provoca y que a su vez se recibe y su vinculación con el daño a los derechos humanos.

Con la intención de avanzar a un siguiente nivel del proceso educativo, pasamos a una segunda fase de intervención, para poner en práctica los conocimientos adquiridos por los alumnos respecto al problema social y cultural de la discriminación, a lo que continuamos con una actividad, en la que relataron sus experiencias para percatarse del daño vivido y provocado en otros a raíz de la discriminación.



Alumnos presentan sus trabajos en equipo mediante una exposición

La última etapa del dispositivo consistió en la elaboración, por parte los alumnos, de un Facebook, donde, utilizando su creatividad, elaboraron propuestas virtuales para atender el tema de la discriminación. Es importante mencionar que las propuestas virtuales que elaboraron los alumnos se realizaron bajo tres principios educativos:

1. El primero estuvo orientado a brindarles a las compañeras que han sufrido actos de discriminación algunas recomendaciones para recuperar su autoestima y seguridad en sí mismas.
2. El segundo principio educativo tuvo que ver con los actos de discriminación que han cometido algunos alumnos del grupo. Se trabajó la empatía, de manera que los alumnos lograron convivir con sus compañeros sin violentarlos y transgredir sus principios.
3. El tercer principio estuvo relacionado con el problema en el que los alumnos asumieron el acto de la discriminación como un acto común, naturalizado entre compañeros. Para ello, los alumnos elaboraron trabajos en los que indicaron algunas otras formas de convivir sin la necesidad de utilizar sobrenombres o golpes para comunicarse entre ellos.

A modo de conclusión podremos decir que las redes sociales son una herramienta que puede ser utilizada por los alumnos como plataforma educativa

Imágenes elaboradas por una de las alumnas para publicar en Facebook

para atender temas de relevancia social, que gracias a las habilidades y estrategias que ellos tienen sobre las mismas hace que el trabajo sea más eficaz y colaborativo, además de ser de mucho interés para ellos. Otro dato importante es que los alumnos sí tienen interés en temas relevantes en la sociedad como es el caso de la discriminación, que sólo hace falta involucrarlos un poco más y apoyarnos como docentes en las habilidades y herramientas que ellos usan para generar su aprendizaje.

Referencias

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bruner, J. y Olson, R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas,* 1-3. Recuperado de *http://www.riic.unam.mx/doc/AprendizajePorExperiencia.* UNESCO.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, Francia.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Declaración de los derechos del niño. ONU. Recuperado de *https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf*

Collazos, C., *et al*. (2008). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En *UAM* (1), 23-39. Recuperado de *http://sgpwe.izt.uam.mx/.pdf*

Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* 2002-2012. México: Comie-ANUIES.

Morduchowicz, R. *et al.,* (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. México: Escuelas y medios.

Morales, J. (1978). *La teoría del intercambio social desde la perspectiva de Blau.*

Mexgo (2017). Psicología y oedagogía Jean Piaget (parr. 1). Recuperado de *http://www.mxgo.net/e-booksfree180511/6educacion/Psicologia*

Pavez, I. *et al.* (2014). Derecho a la infancia en la era digital. *Desafíos,* 18, 4-12. UNICEF. Niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe en el mundo digital.

Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 4, 129-146. Recuperado: *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=665741*

Velazquez, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos Rayuela*. Recuperado de: *http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/6%20Luz%20Mar%C3%ADa%20Vel%C3%A1zquez%20Reyes.pdf*

INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA BAJO UN ENFOQUE DE CULTURA DE PAZ

Gustavo Luna López*
gustavolunalopez@icloud.com
Cecilia Navia Antezana**
ceeeci@yahoo.com

Resumen

En este artículo se presenta un protocolo de actuación de directores de escuelas primarias para atender a padres de familia que demandan la resolución de conflictos escolares. El protocolo se puso en marcha a partir de un dispositivo de intervención desarrollado con un enfoque de cultura de paz aplicado en una escuela primaria de la Ciudad de México. En su implementación se encontró que los padres de familia suelen solicitar la intervención de autoridades o profesores cuando se presenta un momento de crisis, lo que suele demandar un amplio espacio de tiempo y atención para resolver las problemáticas derivadas de esta.

Palabras clave: escuela, cultura de paz, intervención, padres de familia.

This article presents an action protocol for principals of primary schools to assist parents who demand the resolution of school conflicts. The protocol was generated from an intervention device developed with a peace culture approach applied at an elementary school in Mexico City. In its implementation it was found that parents usually request the intervention of authorities or teachers when a crisis occurs, which usually requires ample time and attention in order to solve the problems arising from it.

* Estudiante de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la UPN.
** Profesora-investigadora de la UPN Ajusco, Área Académica 2. Diversidad e Interculturalidad.

Introducción

Los conflictos ocurren en múltiples espacios, instituciones públicas y privadas. Diariamente, en la atención del director en la escuela, asisten estudiantes, profesores, e inclusive, autoridades o padres de familia, en las que se manifiestan desacuerdos o diferencias que, al no tratarse adecuadamente, pueden convertirse en conflictos y, en ciertas ocasiones, desafortunadamente, en actos de violencia.

La violencia en el ámbito escolar es una realidad que puede afectar el derecho a la educación a niños y jóvenes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), las escuelas no garantizan la inclusión y seguridad de los niños, puesto que considera que aproximadamente 246 millones de niños y adolescentes son afectados por violencia al interior o alrededor de ellas. Con ello, se viola el derecho a la educación proclamado por la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y ratificada por México el 21 de septiembre de 1990.

Según Galtung (1998), la violencia se genera a partir de la poca habilidad de utilizar el conflicto como una oportunidad para construir nuevas formas de relación. En las interacciones escolares se pueden propiciar vínculos entre conductas y actitudes que contribuyan a su generación, que pueden desencadenar violencia, ya sea de manera directa o indirecta.

De ahí que es importante que la propia escuela reflexione e implemente acciones capaces de influir en la vida de los estudiantes y sus padres, con el fin de impulsar una buena convivencia escolar y una educación orientada a la cultura de paz.

Fisas (2011) menciona que la cultura de paz es una tarea educativa que debe educar en, para y sobre el conflicto. Para el autor, es necesario entender el potencial positivo de la situación de desacuerdo que se nos presenta y reconocer la existencia del mismo. A partir de ello es posible entender estas situaciones como un reconocimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, desarrollar caminos adicionales de pensamiento y opciones para actuar a través del diálogo continuo como un método para solucionar los problemas. Así se concibe a la educación bajo el enfoque de cultura de paz como la creación de nuevas oportunidades de reacción ante una situación relacionada con el otro.

Intervención en la gestión de la convivencia escolar

Esta intervención se desarrolla en torno a la gestión de la convivencia escolar de un director novel de una escuela primaria de tiempo completo de la Ciudad de México. Según señala, su experiencia como docente le permitiría realizar una gestión muy cercana a las problemáticas y obstáculos de los profesores, pues, de acuerdo con sus palabras: “como docente viví varias situaciones que requerían apoyo y ahora, como director, pensé que tenía la oportunidad y responsabilidad de resolverlas”.

La realidad se fue mostrando de manera distinta a las expectativas iniciales. El tiempo que el director pasaba atendiendo a padres de familia ocupaba la mayor parte de su gestión. En los registros de las visitas a la oficina del director, se fueron distinguiendo que gran parte de las demandas a la

dirección estaban vinculadas con situaciones de crisis, y ante ellas los padres exigían una solución inmediata. Poco a poco se fue comprendiendo que no se trata de esperar que el conflicto escale y que es posible establecer, en consenso con la comunidad escolar, protocolos de atención puntuales que den certeza de la actuación directiva.

Lo que en algún momento tomaba como un gran cúmulo de tensiones y obstáculos se fueron considerando como oportunidades, pues el hecho de atender de manera continua a padres de familia, ofrecía al director la oportunidad de que ellos intervinieran, con el resto de la comunidad escolar, a la atención de las situaciones vinculadas con la convivencia escolar.

Pero ¿qué es un conflicto?

Llamamos conflicto a la manifestación o consecuencia de desacuerdos mal abordados y peor resueltos (Cascón, 2006). Tienen su origen en las necesidades e intereses. Todas las personas tenemos necesidades: biológicas, económicas, ideológicas, afectivas, emocionales, pero así como unas pueden ser compatibles, existen otras que no lo son, y en la resolución de las situaciones no se satisfacen, o chocan con las de otras, lo que origina una contradicción, un antagonismo, un conflicto.

La no resolución de este, o lo que es peor, el no afrontarlo, puede conducir a una crisis que suele ser destructiva para quienes la viven, pero también para quienes están a cargo de resolverla. Partir de una visión del conflicto que lo reduce sólo al momento de una crisis, puede llevar a los diferentes actores educativos a esperar siempre hasta este momento para abordarlo o atenderlo. Sin embargo, este suele ser el peor momento, puesto que no están presentes o no se facilitan las condiciones para su resolución. Más aún, esta visión puede, en cierta forma, favorecer que se deriven situaciones de crisis o violencia, en el sentido de que los padres de familia pueden posponer su asistencia a la escuela para hablar con el director o profesores, sólo cuando el conflicto haya derivado en una situación de crisis.

Según el análisis de los datos recopilados en la fase diagnóstica de este trabajo, se observó que se asume, de manera consciente o inconsciente, que para ser escuchados los padres necesitan llegar a la dirección con actitudes agresivas o intimidantes. Se encontró que cuando se afronta el conflicto en el momento de crisis, disminuyen las posibilidades de resolverlo a la vez que exige un enorme esfuerzo y tiempo para atenderlo. En este caso, resulta complejo entender y explorar las causas, lo que es posible hacer si se interviene desde que el problema se está gestando, sea a partir

Se encontró que cuando se afronta el conflicto en el momento de crisis, disminuyen las posibilidades de resolverlo a la vez que exige un enorme esfuerzo y tiempo para atenderlo. En este caso, resulta complejo entender y explorar las causas, lo que es posible hacer si se interviene desde que el problema se está gestando, sea a partir de dudas o desacuerdos ante las diversas necesidades e intereses que se manifiestan en el aula o en la escuela.

de dudas o desacuerdos ante las diversas necesidades e intereses que se manifiestan en el aula o en la escuela. Cualquier momento previo a la crisis puede prevenir que surjan los actos violentos de las partes involucradas.

En esta intervención se parte de una de las ideas centrales de la cultura de paz, según la cual es posible entender los conflictos como oportunidades para crear nuevas relaciones basadas en una sana convivencia. Se presentan herramientas para la transformación de las situaciones conflictivas, considerando que en este proceso todos los afectados pueden participar de manera colaborativa: directivos, docentes, padres de familia, tutores y estudiantes. En este proceso, la comunidad escolar aprende a construir nuevos tipos de relaciones que respeten la diversidad, involucrando la voluntad y responsabilidad de las partes afectadas.

Herramientas de la cultura de paz

Ante la pregunta: ¿están los seres humanos condenados a entenderse? (Fisas, 2011), cabría plantearse la siguiente: ¿están condenados los seres humanos a no entenderse?

Como es claro, el conflicto se produce ante la constante tensión entre las individualidades y diferencias, lo que potencializa el hecho de vivirlo y experimentarlo, pero ¿debemos aceptarlo como parte natural de la vida?

Una posibilidad para pensar de otro modo cómo atenderlo en la escuela lo aporta Cascón (2006), quien sugiere que es importante descubrir la perspectiva positiva del conflicto, considerando a este como una oportunidad educativa y de aprendizaje para construir otro tipo de relaciones. También destaca la importancia de que tanto docentes como padres de familia aprendan a analizar los conflictos, a descubrir su complejidad y a enfrentarlos. Finalmente, destaca la importancia de

> ... encontrar soluciones que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades (Cascón, 2006, p. 5).

Para Galtung (citado en Hueso, 2000), el conflicto tiene su propio ciclo de vida, como cualquier organismo vivo; aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece. Las disputas surgen cuando hay uno o varios objetivos incompatibles y mutuamente excluyentes entre dos o más actores. Cuanto más básicos son los intereses enfrentados mayor es la frustración si estos no son conseguidos. La frustración puede conducir a la agresión, que va desde una actitud de odio, rechazo o negación hasta la violencia hacia los actores que obstaculizan la consecución de dichos intereses.

Fisas (2010) y Ospina (2017) plantean herramientas para la intervención en el conflicto, y las señalan como potenciales del desarrollo humano. Con ellas se trata de promover la construcción de una cultura de la paz, considerando que es posible participar en ella desde una dimensión social y creativa. Proponen una descripción de la ruta metodológica al enfatizar el potencial creativo para la resolución de conflictos.

Desde este artículo se plantea una cultura de paz que permita disfrutar y valorar la diversidad, ver al otro como un ser que piensa y tiene necesidades iguales o distintas, pero que en el reconocimiento de lo que es común o diferente, pueda disfrutar su libertad de vivir acorde consigo mismo, y a la vez convivir con los demás.

Para ello, recuperando un enfoque de cultura de la paz, se proponen algunos elementos que directivos de las escuelas, y también maestros, podrían tener en cuenta para atender a padres de familia, con el objeto de generar condiciones que permitan crear nuevas maneras de afrontar los conflictos en la escuela.

Reflexión sobre el vínculo afectivo: las personas construyen relaciones basadas en el afecto que les permiten encontrar otras maneras de convivir. Como docentes y personas, es nuestro deber establecer relaciones de empatía unos con otros, con nuestros pares, estudiantes, y padres o tutores. A través de la reflexión podemos brindar oportunidades para establecer vínculos afectivos en el marco del reconocimiento y respeto a los otros, de la responsabilidad que tenemos distinguiendo el impacto que tienen nuestras acciones con los demás, que el estar frente a un grupo todos los días o, como es el caso de un director, estar frente a una escuela, genera aprendizajes no sólo académicos, sino también afectivos.

Diálogo entre actores educativos: la comunicación es fundamental en el trabajo docente y directivo. Como personas necesitamos reconocer el potencial que tiene el diálogo. La escuela debe contar con espacios en los que los diferentes actores educativos se reconozcan como interlocutores válidos, valorando lo que es común y diferente, a través del consenso.

Dimensión política de la gestión: toda gestión escolar debe reconocer que la presencia de una dimensión política en los vínculos de los

Desde este artículo se plantea una cultura de paz que permita disfrutar y valorar la diversidad, ver al otro como un ser que piensa y tiene necesidades iguales o distintas, pero que en el reconocimiento de lo que es común o diferente, pueda disfrutar su libertad de vivir acorde consigo mismo, y a la vez convivir con los demás.

actores educativos, que conciben a la institución y sus finalidades, pueden conducir a nuevas formas organización y de actuar, en los ámbitos académicos y administrativos, de manera que permitan establecer relaciones y construcciones sociales positivas. Construir un ambiente favorable para la paz es parte de las transformaciones sociales que puede favorecer un directivo.

Empatía hacia el otro: cómo ver a través de la cultura, educación, valores, hábitos, tradiciones... del otro. Es una de las herramientas más complejas, ya que implica deconstruir la visión propia para entender en la medida de lo posible la del otro.

Creatividad, respecto a sí mismo y al mundo: entender la creatividad como procesos de reflexión y argumentación, que faculten a las personas para romper con lo cotidiano y naturalizado, de tal manera que se creen alternativas para transformarse a sí mismo y al mundo. Crear estrategias innovadoras y con ello me refiero a caminos diferentes para la construcción de la paz.

Educación pro-social: una educación basada en consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás. Establecer relaciones horizontales, que fomenten la empatía, pero no desde la perspectiva propia, sino desde la visión del otro.

Empoderamiento: reforzar la capacidad de actuación ante situaciones de conflicto y evitar actos de violencia. Fortalecer prácticas donde las personas reconozcamos nuestras fortalezas y capacidades, desarrollando confianza, seguridad y autoestima, que nos permitan tomar decisiones certeras frente a situaciones de desacuerdos. Manejar los conflictos de manera positiva y aprender de ellos, de tal manera que no sólo valoremos las acciones propias, sino también reflexionemos las acciones de otros, considerándolas como importantes para el cambio.

Superar las dinámicas destructivas: desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia. Hacernos conscientes, especialmente como adultos, de aquellas prácticas que se reproducen y que establecen mecanismos de dominación y sumisión.

Propuesta de intervención a partir de la atención a padres de familia desde la función directiva

El marco referencial descrito anteriormente sobre violencia, conflicto y cultura de paz en la gestión escolar, permitió establecer un modelo de intervención con padres de familia para la resolución de conflictos. Este protocolo puede también ser adaptado para el trabajo con docentes o alumnos (figura 1).

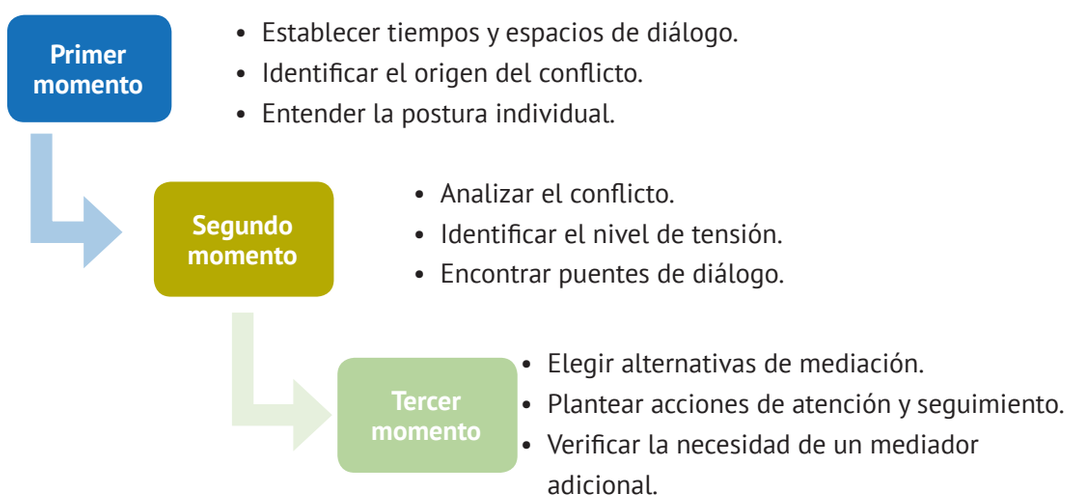
Descripción de los tres momentos de la intervención

Primer momento

Establecer tiempos y espacios de diálogo. Si bien las situaciones escolares se desarrollan de forma cotidiana, cuando se presenta alguna diferencia, por menor que sea, no debe tratarse como pláticas ocasionales. Es importante ser capaz de identificar momentos y lugares para reconocer estas situaciones en cada participante y poder brindar la atención que se requiera.

Pueden aparecer casos imprevistos que necesiten tener una primera atención en un espacio informal, sin embargo, es importante retomar el caso en una oficina, salón de clases, biblioteca, donde se considere que es posible desarrollar una adecuada comunicación con las personas involucradas para conocer con mayor detenimiento el conflicto.

Figura 1. Tres momentos de la intervención



En esta intervención se recupera la importancia del diálogo entre actores educativos como un elemento favorable para la construcción de la paz. Dar un espacio a las personas, permite que "el otro" se sienta atendido y valorado, y que en la escuela se reconocen los problemas y necesidades de los estudiantes, que son importantes, que son apreciados por la escuela.

Conocer el origen del conflicto. A través del diálogo con los diferentes actores, se obtiene un conocimiento acerca de qué es lo que genera el conflicto. En el trato diario con padres de familia, docentes, estudiantes, incluso con otras autoridades, se ha observado que la mayoría de los problemas se agudizan a partir del trato con el que fueron atendidos, en el sentido de que no han sido escuchados o no se han reconocido sus preocupaciones en relación con la estancia y el proceso formativo de sus hijos en la escuela. En otras ocasiones, si bien han sido escuchados, los hechos específicos de la situación conflictiva no se conocieron a detalle, e incluso, fueron mal entendidos. Tener claridad de qué está ocasionando el conflicto será de gran apoyo para tomar la mejor decisión para su resolución.

Entender la postura de los involucrados. Principalmente con la empatía como herramienta, se requiere entender en qué momento, tanto en lo emocional como en el nivel de tensión, está cada uno de los participantes. Esto puede ayudar a comprender qué espera uno del otro, por qué hay una molestia o por qué no hay un acuerdo.

Segundo momento

Analizar el conflicto. Para este segundo momento, al conocer el origen del conflicto y la postura de cada uno de los involucrados, se analiza el proceso del mismo, para encontrar y tomar decisiones para una posible resolución. Hay varias estrategias para analizarlo como: mapeo, de manera cronológica, etapas, entre otras; se puede elegir la que más convenga a la situación.

Encontrar puentes de diálogo. Como se ha comprendido, el conflicto es ocasionado por el desacuerdo de dos o más posturas. Las herramientas de empatía y educación pro-social ayudarán a encontrar puntos en común entre posturas involucradas en el conflicto. Ver qué beneficios se persiguen y hacer en la medida de lo posible uno común o comunes para el bienestar.

Tercer momento

Encontrar alternativas de mediación. Al tratar el conflicto, se debe ir reflexionando la toma de decisión para ejecutar las mejores acciones posibles que lleven a transformarlo como nuevas oportunidades de convivencia. Desde la función directiva se debe tener claro que como autoridad institucional se tienen que ejercer acciones que coadyuven a formar mejores relaciones de convivencia. Por ello, con la herramienta del empoderamiento se refuerza esta capacidad de actuación y se determina qué estrategia se utilizará: mediación, conciliación o arbitraje. Esto dependerá del origen del conflicto.

Plantear acciones de atención y seguimiento. Es importante que el conflicto tratado no se tome como un asunto resuelto y terminado. Las relaciones entre los actores de las comunidades escolares están en constante tensión por las diversas interacciones diarias, por lo que es pertinente plantear acuerdos, haciendo referencia a una serie de acciones que verifiquen el seguimiento del asunto tratado. De esta manera, también

La actuación ante un conflicto debe tener en cuenta la reconciliación, pues implica que las partes están dispuestas a reconocerse y a dejar de lado aquellos malentendidos y problemas que habían provocado la disputa. No obstante, no siempre se logran resolver de manera positiva.

pondera la herramienta de superar las dinámicas destructivas, pues se hace saber que no es necesario volver a llegar a una crisis para brindar atención. También se requiere hacer uso de la creatividad, como nuevas formar de construir relaciones basadas en el respeto y la tolerancia.

Verificar la necesidad de un mediador adicional. En el proceso de intervención para la resolución de un conflicto, puede ocurrir que las partes involucradas lleguen a una tensión alta, en donde alguna de las partes desconfíe o no esté dispuesta a aceptar la solución planteada. En ese momento se puede acudir a una figura adicional. es decir, si en un conflicto entre alumnos el profesor encuentre que no es posible dar solución de manera directa, puede acudir al director, al supervisor o a alguna autoridad. Estos pueden hacer uso del mismo protocolo.

Aunque este protocolo de atención está dividido en tres momentos, es importante mencionar que no se requiere que transcurra mucho tiempo entre uno y otro para llevarlo a cabo. Su ejecución debe ser continua para no aumentar la tensión y de ese modo evitar que posteriormente se dificulte aún más su resolución.

En este sentido, el diseño de este protocolo tiene el propósito de orientar a los actores educativos para la atención a padres de familia, con el fin de trabajar la transformación de conflictos, utilizando herramientas comunicativas con un enfoque de la cultura de paz, proponiendo resolverlos para evitar que se llegue a una crisis o a una situación de violencia.

Al mismo tiempo, este protocolo puede ayudar a percibir cómo la transformación va cobrando mayor importancia con el paso del tiempo y, en su caso, a reeducar a los participantes hacia una cultura de paz.

Conclusiones

Tenemos que aprender que la transformación permite que las situaciones conflictivas se conviertan en situaciones donde las partes pueden resultar empoderadas al conocer sus capacidades para regular positivamente

el conflicto, al evitar escalar a la violencia, utilizando herramientas de la cultura de paz. Al mismo tiempo, pueden resultar reconocidas, ya que aprenden la importancia de ubicarse en el lugar del "otro" y de vivir sus intereses, necesidades y sensaciones como si fueran propias (París, 2005).

La actuación ante un conflicto debe tener en cuenta la reconciliación, pues implica que las partes están dispuestas a reconocerse y a dejar de lado aquellos malentendidos y problemas que habían provocado la disputa. No obstante, no siempre se logran resolver de manera positiva.

Es posible que, después de un tiempo, las partes olviden aquello que les permitía tener relaciones pacíficas, y que se vuelvan a generar disputas entre ellas. Las causas pueden ser las mismas que habían tenido lugar en el pasado, o bien, nuevos problemas que han empezado a surgir entre las personas, pero a diferencia de un inicio, ahora sabrán cómo actuar.

La construcción o educación hacia una cultura de paz es un proceso complejo que involucra tiempos, espacios y genera condiciones de acuerdo de los contextos en los que se desarrolla. Fisher *et al.* (2000) mencionan que la paz es un proceso: una lucha de muchas partes para transformar la violencia que nunca finaliza. De tal manera que, en el quehacer cotidiano en una escuela que quiera trabajar bajo el enfoque de la cultura de paz, se debe entender y tener presente que al solucionar un conflicto este no permanecerá estático, pues forma parte de una dinámica social donde las contraposiciones son permanentes. Sin embargo, se debe tener conciencia de que es posible responder de manera creativa ante las situaciones de conflicto, en las que se da la confrontación entre diversas partes, pero que es importante siempre resolverlas en un contexto libre de violencia.

Referencias

Cascón, F. (2006). *Seminario de Educación para la Paz* (55), 3.

Fisas, V. (2010). *Educar para una cultura de paz.* Barcelona, España: MRA.

Fisher, S. *et al.* (2000). *Trabajando con el conflicto. Habilidades y estrategias para la acción.* Ciudad de Guatemala: Cepade.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución.* Bilbao, España: Gakeaz-Gernika Gogoratuz.

Hueso, V. (2000). *Johan Galtung:* La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia* (111), 125-159.

Ospina, D. y Ospina, C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15* (1), 175-192.

París, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz.* Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. Valencia, España.

UNESCO (2016). *Acoso y violencia escolar.* Recuperado de *https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar*

UNICEF (1990). *La Convención sobre los Derechos del Niño.* Recuperado de *https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_Convencion_Derechos_es_final.pdf*

EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS COMO MEDIO PARA GENERAR UNA MEJOR CONVIVENCIA

Alejandro Ortiz Rubio*
or_alex88@hotmail.com

Resumen

Uno de los principales problemas de la intervención pedagógica es el involucramiento de los participantes en el diagnóstico, la propuesta, el seguimiento y la retroalimentación del proceso. Este reto se asume en el presente trabajo, basado en el enfoque de intervención-acción, realizado con profesoras de una escuela primaria de la Ciudad de México, que en el diagnóstico identifican las problemáticas de convivencia del grupo, así como las habilidades y actitudes de los alumnos, así mismo revisan las acciones que han realizado y proponen estrategias para mejorar la convivencia a través del trabajo colaborativo.

Palabras clave: investigación participativa, convivencia, trabajo colaborativo.

One of the main problems of pedagogical intervention is the involvement of the participants in the diagnosis, the proposal, the follow-up and the feedback of the process. This challenge is assumed in the present work, based on the intervention-action approach, carried out with teachers from a primary school in Mexico City, who in the diagnosis identify the problems of coexistence of the group, as well as the skills and attitudes of the students, and also review the actions they have taken and propose strategies to improve their coexistence through collaborative work.

* Maestro en Gestión de la Convivencia. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz por la UPN.

Introducción

Los problemas de convivencia en la escuela provienen en buena medida del cambio de valores y costumbres en nuestra sociedad, se manifiestan en las nuevas relaciones que expresan los alumnos, en las formas de ejercer la autoridad por padres y docentes, en los estereotipos sociales aprendidos que provocan la oposición y segregación entre los individuos y grupos, problemas que se manifiestan en la interacción cotidiana entre alumnos y docentes.

Para atender la sucesión de acontecimientos que se presentan en las relaciones, las profesoras tienden a hacer uso de su autoridad, sin que exista un espacio que permita conocer con mayor detenimiento las condiciones que pueden favorecer un diálogo que provoque la reflexión y así tomar acuerdos para un mejor manejo de los conflictos en el aula. Contrario a esto, los docentes tienen que tomar decisiones inmediatas, lo que genera tensiones en la relación con los alumnos y en la dinámica que se lleva a cabo dentro del plantel.

Por lo anterior, resulta imprescindible que los docentes adquieran herramientas de diagnóstico, intervención y seguimiento que les ayuden a revisar y analizar las problemáticas de convivencia; que propongan, implementen y evalúen dispositivos de intervención que favorezcan las actividades escolares y que sean acordes con su centro de trabajo y con las características de los alumnos que atienden.

La pregunta de la que se parte es: ¿cómo generar climas escolares favorables que permitan una adecuada convivencia en el aula y en la escuela y que provoquen sinergias colaborativas en los alumnos, de manera que puedan reconocer en el otro y en sí mismos aquellas actividades y habilidades que complementen el logro de objetivos de grupo y los aprendizajes esperados?

Es entonces que en la presente investigación las profesoras involucradas realizan un diagnóstico de manera participativa en el que identifican cuáles son las problemáticas de convivencia que se presentan con más frecuencia en el grupo que atienden; de igual manera, analizan cuáles han sido los procedimientos que han realizado para atenderlas y qué resultados han obtenido al llevarlos a cabo. Por lo que, a partir del interés, preocupación y disposición de las docentes, surge la necesidad de crear formas innovadoras para atender dichas problemáticas, en las que se trabaje de manera transversal los contenidos curriculares y que provoquen el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan la convivencia en el aula.

Objetivos de la experiencia

- Realizar el diagnóstico del problema de forma participativa, entre las docentes y el gestor de la convivencia, así como el diseño, organización, implementación y seguimiento del dispositivo de intervención para mejorar la convivencia entre los alumnos.
- Implementar en las actividades escolares, con la orientación de las docentes, el diálogo, la mediación y la toma de acuerdos entre los alumnos.
- Poner en marcha un plan de intervención para mejorar la convivencia y así fortalecer la actitud y habilidad de vincularlo transversalmente con el desarrollo del

plan de estudios de educación primaria por parte de las docentes.

Descripción de la experiencia

Un recurso fundamental de la intervención educativa es la investigación participativa y autogestiva (Bisquerra, 2004, pp. 369-394), para buscar cambios que mejoren los problemas que provocan tensiones en las diversas formas de relación cotidiana entre los alumnos y entre maestras y alumnos, por lo que es importante que se realice la autoindagación de las formas de relación, de las prácticas docentes cotidianas, que tengan como objetivo conocer qué se ha hecho, cómo se ha hecho, cuáles son los problemas persistentes y su análisis, para que, con el apoyo de perspectivas educativas innovadoras, se provoquen cambios que tengan como propósito mejorar los problemas identificados.

Bajo este tenor, se recurre al autodiagnóstico participativo con recursos como la guía de preguntas, el análisis de los datos y la fundamentación educativa de otras formas de organizar la relación educativa, por ejemplo, el trabajo colaborativo de los alumnos.

El diagnóstico se realizó a un grupo de alumnos de quinto año, que tienen 10 años de edad, de los cuales 12 son de sexo femenino y ocho de sexo masculino. Las docentes que atienden directamente a este grupo tienen entre seis y ocho años de servicio en educación pública y cuentan con formación en el nivel de licenciatura.

Se realizaron dos diagnósticos. La fase A tuvo como objetivo indagar acerca de las problemáticas de convivencia, procedimientos de socialización de las docentes con los niños y resultados obtenidos.

La realización del diagnóstico fase A, se organizó a través de un cuestionario en el que las docentes que atienden directamente al grupo describieron los problemas de convivencia que se presentan con mayor frecuencia en diferentes espacios y eventos donde interactúan los alumnos: salón de clases, patio, recreo, ceremonias y clases de educación física e inglés.

Otro tema que se indagó fueron las acciones y procedimientos que realizan las docentes para atender los problemas de relación de los alumnos y los resultados obtenidos al llevarlas a cabo. También se solicitó a las profesoras que registraran los temas que consideraban oportunos trabajar para atender las problemáticas de convivencia. En esta fase A del diagnóstico, también se recogieron las concepciones que tienen las profesoras acerca de mediación, diálogo y toma de acuerdos. El procedimiento de integración de la información tuvo como objetivo tener un mapa cognitivo de problemáticas, acciones educativas realizadas y resultados alcanzados. Como parte de este proceso se relacionaron preguntas y respuestas de las tres docentes, se agruparon y guardaron en un sobre, anotando el tema que se trataba en cada uno de ellos, este procedimiento se realizó con todas y cada una de las preguntas del cuestionario.

Como resultado de esta fase A del diagnóstico, las problemáticas de convivencia que se presentan con mayor frecuencia son burlas, faltas de respeto entre compañeros, poca empatía, etiquetas a alumnos y comentarios hirientes.

Como procedimientos de socialización, las profesoras tienen pláticas individuales con los alumnos que presentan algún tipo de conducta disruptiva, también se tienen

reuniones con los padres de familia para solicitar su apoyo respecto a las actitudes de los estudiantes hacia el trabajo en clase. También han utilizado medios audiovisuales para propiciar la reflexión de valores que ayuden a mejorar la convivencia. Sin embargo, con frecuencia muchas de estas acciones no suelen lograr su objetivo, pues los alumnos recurren a repetir actitudes que no favorecen la armonía en el grupo.

En cuanto a las propuestas para la intervención que sugieren las profesoras para atender las situaciones problemáticas identificadas, están el trabajo colaborativo entre los alumnos, a través del cual se practique el diálogo y los acuerdos promovidos por profesoras, así como la realización de asambleas grupales. También proponen atender de manera permanente la situación emocional del grupo para generar ambientes agradables de trabajo en clase.

En el diagnóstico fase B, se solicitó a las profesoras que registraran en un cuadro, por medio de colores, el nivel de dominio que han observado en los alumnos respecto al desempeño de las actividades escolares, dominio expresado en habilidades y actitudes. Las docentes consideran que estos dominios permiten desarrollar las actividades escolares y un mejor ambiente de convivencia dentro del salón de clases, ya que se considera que la convivencia y el desempeño escolar están estrechamente relacionados. Las habilidades y actitudes que se consideraron fueron: iniciativa por aprender, responsabilidad, motivación, autodisciplina, metas, disposición, confianza en sí mismo, autoevaluación, participación y respeto a compañeros (Dunphy, 1980, pp. 178-181).

El color verde indicó la aptitud o actitud que se manifiesta claramente, el color amarillo indicaba que se observa de manera incipiente y el color rojo identificó el área de oportunidad a desarrollar con mayor énfasis. Los dominios que observan las docentes en los alumnos respecto al desempeño de las actividades escolares, expresado en actitudes y habilidades, son considerados fundamentales para el buen desempeño en las actividades escolares y la convivencia deseable. Los niveles de cada alumno se representaron en un cuadro individual.

Una vez analizados los resultados obtenidos en las fases A y B, se vislumbraron las posibilidades de llevar a cabo la propuesta de intervención, la cual está orientada por los principios de la teoría del intercambio de Blau (1993, p. 342), quien afirma que, en los vínculos de intercambio de grupos, hay compensaciones que se dan unos a otros, que pueden reforzar su relación o, en caso contrario, la pueden debilitar. Asimismo, la teoría educativa del trabajo colaborativo y de socialización en la adolescencia complementará el objetivo de fortalecer la relación entre los alumnos (Handel, 2007, pp. 197-198; Ferreiro, 2007). El enfoque de formación de alumnos resilientes (Martiña, 2003) reconoce la perspectiva de conocimiento y reconocimiento de las cualidades de los integrantes

También han utilizado medios audiovisuales para propiciar la reflexión de valores que ayuden a mejorar la convivencia. Sin embargo, con frecuencia muchas de estas acciones no suelen lograr su objetivo, pues los alumnos recurren a repetir actitudes que no favorecen la armonía en el grupo.

del grupo, como también impulsa su participación y aportación en la consolidación del mismo. Se considera que el desarrollo de los alumnos se fortalece cuando sienten que tienen la capacidad de recibir y dar apoyo, al sentirse compensados porque están aportando a una tarea. Aprender a dialogar, participar y tomar acuerdos son conocimientos, actitudes y habilidades fundamentales en los objetivos de intervención para mejorar la convivencia en el trabajo escolar.

La propuesta de intervención está fundamentada en los resultados del diagnóstico fases A B, realizados con la participación de las maestras. En estos se encuentran aspectos imprescindibles de considerar en el diseño de la primera fase del dispositivo de intervención, por lo que las docentes proponen como tema articulador la formación de la resiliencia en los alumnos que, aplicada a la convivencia, es entendida como la capacidad y las habilidades para manejarse adecuadamente ante las provocaciones y situaciones adversas a la convivencia, superarlas y salir de ellas fortalecido, transformado positivamente (Martiña, 2003).

El tema de la resiliencia se relacionará con la formación en valores y con la importancia del estudio y el trabajo en clase. A través de la resiliencia, se abordará la importancia del trabajo en equipo y la colaboración. Estos temas se tratarán al formar equipos de trabajo para realizar investigaciones, buscando complementariedad, colaboración, solidaridad, creatividad e indagación entre los subgrupos que se han integrado de manera natural.

Se hará énfasis en que cada subgrupo es muy importante para poder alcanzar los objetivos de todo el grupo. Se relacionará el trabajo en equipo con las actitudes y aptitudes deseables de fortalecer como son: iniciativa por aprender, responsabilidad, motivación, autodisciplina y disposición.

De igual manera, para la formación de una cultura de paz en el trabajo colaborativo y solidario, se practicarán las habilidades de diálogo, respeto y los procedimientos para llegar a la toma de acuerdos. Las actitudes y aptitudes relacionadas son la confianza en sí mismo, autoevaluación, participación y respeto a compañeros.

Al considerar las características de los diferentes líderes de subgrupos y sus integrantes, se buscará fomentar el reconocimiento de habilidades y cualidades que puedan apoyar al grupo en general. Esto se realizaría a partir de un trabajo de sensibilización, así como de un reforzamiento permanente. Estos objetivos educativos orientarán el diseño de la fase A del dispositivo de intervención.

Reflexiones finales

La intervención educativa que se realizará tiene la perspectiva de ser flexible y adaptativa, según cómo van respondiendo los alumnos a las estrategias educativas. Se registrarán los resultados emergentes que se van obteniendo, porque se considera que es en estos donde podemos ponderar la organización del dispositivo. Es importante el concepto de fase, porque si se inicia con la fase A hacia una B, lo que es necesario enfocar son los procesos y sucesos educativos emergentes, dados en un espacio y tiempo de aplicación del dispositivo, para poder evaluar y hacer los ajustes necesarios para una fase B de intervención. Aunque los cambios educativos esperados lleguen a madurar a través del tiempo, se considera que cada fase es fuente de conocimiento, por lo que se dará especial énfasis a las retroalimentaciones favorables y desfavorables en estas.

Referencias

Blau, P. (1993). Teoría integrada del intercambio. En *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación participativa. En *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla.

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor.* Barcelona, España: Garnica.

Dexter, D. (1980). Peer Group Socialization. En *Adolescent Behavior and Society*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.

Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9* (2). Recuperado de *http:redie.uabc.mx* el 5 de julio 2016.

Handel, G. *et al.* (2007). Peer Groups. En *Children and Society.* California, Estados Unidos: Roxbury Publishing Company.

Kornblit, A. L. (2008). *Violencia escolar y climas escolares*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Martiña, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. México: Editorial Pax.

Muuss, R. (1980). Adolescents and their peers. En *Adolescent Behavior and Society. A book of readings*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.

Rawlins, W. K. y Holl, M. (1988). Adolescents' Interactions with Parents and Friends: Dialectics of Temporal Perspective and Evaluation. *Journal of Social and Personal Relationships, 5*.

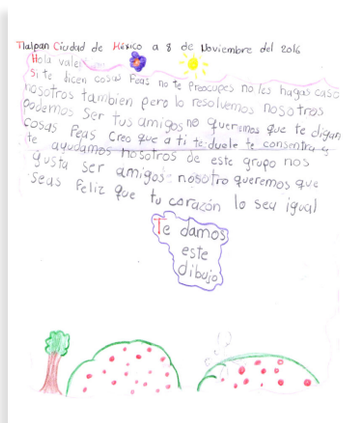
Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción. Ir hacia a la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España: Paidós.

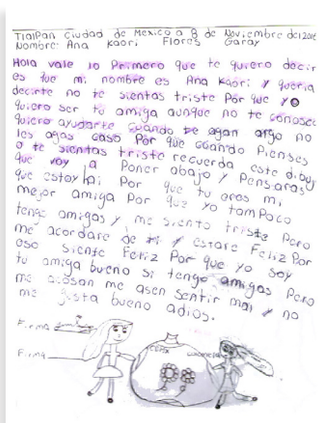
Velázquez Guzmán, M. G. y Lara Rosano, F. (2017). *Estrategias educativas para la convivencia escolar de los adolescentes. Un enfoque de sistemas complejos*. Madrid, España: Editorial Académica Española.

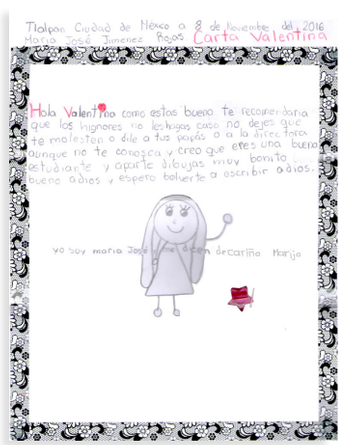
CARTAS A VALENTINA

Diego Armando Zarco Gil*
María José Jiménez Rojas*
Ana Kaori Flores Garay*

Los niños escribieron a Valentina, una niña de Colombia que solicitaba la ayuda del grupo, debido al acoso que sufría en su escuela. En esta actividad, que intentaba fomentar la convivencia pacífica entre estudiantes, los pequeños mostraron amplia empatía e interés por aconsejar a Valentina.





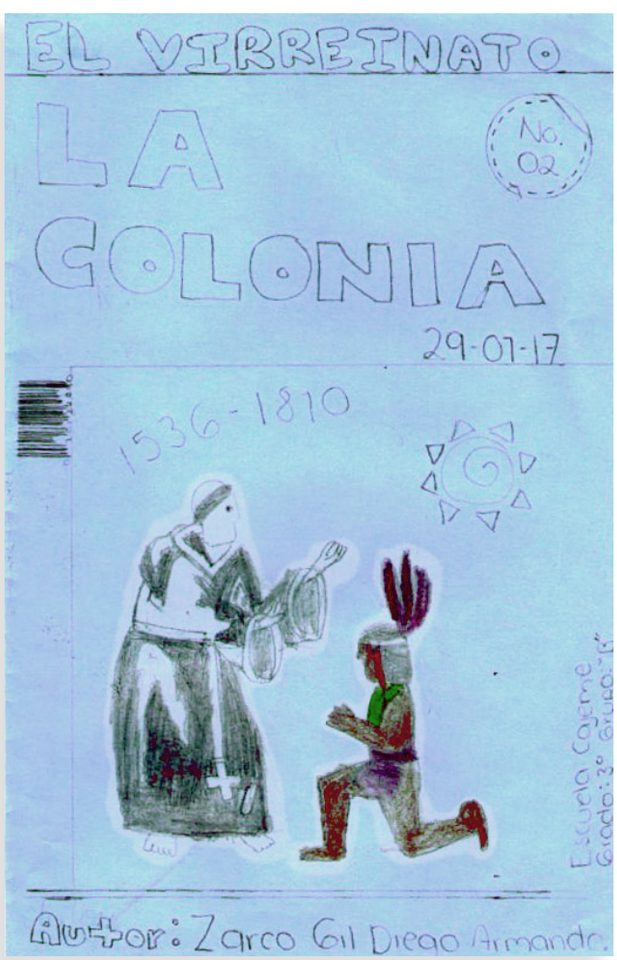


* Alumnos del tercer grado de la escuela primaria Cajeme, turno matutino, del sur de la Ciudad de México, a cargo del profesor Alfonso Luna.

LA COLONIA

Diego Armando Zarco Gil

Un estudiante de tercer grado realizó actividades de investigación sobre la época de la Colonia para la revista El Virreinato, número 2, de la escuela primaria Cajeme.



VIOLENCIA(S) EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN CRUCE DE MIRADAS

Lucila Parga Romero (†)*
Claudia Sernas**
claudiasernas@hotmail.com
Rocío Verdejo Saavedra***
rocioverdejo@yahoo.com

Resumen

El propósito de este trabajo es indagar acerca del fenómeno de la violencia que impregna los espacios educativos, a través de las percepciones y experiencias de los estudiantes de dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Será necesario entonces comprender que el concepto y significación de la violencia emerge desde la complejidad, por lo que se convierte en un término polisémico y ambiguo; en ese sentido, se realizan cruces analíticos emanados del campo de las ciencias sociales, para intentar vislumbrar sus lógicas y tensiones en el ámbito educativo.

Palabras clave: estudiantes, secundaria, violencia, violencia escolar, percepción.

The purpose of this work is to inquire about the phenomenon of violence that permeates educational spaces, through the perceptions and experiences of students in two public secondary schools in Mexico City. It will be necessary then to understand that the concept and significance of violence emerges from complexity, so it becomes a polysemic and ambiguous term; in that sense,

* Doctora en Ciencias Sociales, línea Sociedad y educación y Maestra en Estudios de la Mujer por la UAM.
** Maestra en Diseño y Planeación de la Educación por la UAM. Profesora-investigadora en la UPN Ajusco. Las líneas de investigación que trabaja son: política educativa en educación superior, educación superior tecnológica, formación docente y violencia en las escuelas.
*** Maestra en Pedagogía, línea Diversidad cultural y educación por la UAM. Profesora-investigadora en la UPN Ajusco. Su trabajo y publicaciones se centran en las implicaciones de género e interseccionalidad en la formación de distintos profesionales de la educación.

analytical crossings emanating from the field of social sciences are made, to try to glimpse their logic and tensions in the educational field.

Punto de partida

La educación secundaria a lo largo de la historia ha enfrentado grandes retos en su construcción y consolidación dentro del sistema educativo nacional. En las dos últimas décadas, un desafío sustancial e inacabado en este nivel educativo consiste en brindar el servicio obligatorio y de calidad para incorporar a los diversos sectores de la sociedad; esto implica no sólo efectuar estrategias para dar seguimiento a la educación primaria y ser el puente de acceso a la educación media superior, sino también atender: la cobertura, el rezago, la eficiencia terminal, la calidad educativa y las no menos apremiantes acciones de gestión, formación docente y evaluación educativa, en el marco de un escenario complejo donde la incertidumbre, la inseguridad y la violencia cobran vida.

Este trabajo es uno de los resultados del proyecto Laboratorio por la convivencia y la no violencia en la escuela, realizado en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México. Las voces de los estudiantes son los referentes para el análisis del discurso. Aquí se presentan los hallazgos de 27 entrevistas semi-estructuradas aplicadas a alumnos del turno matutino y vespertino que representaron un primer acercamiento de interpretación en torno a los contextos de significación que viven estos jóvenes en el acontecer cotidiano de la vida escolar, y acerca de cómo se entreteje la trama de los procesos de socialización atravesados por redes de violencia.

El artículo está estructurado en tres dimensiones: en la primera se presenta una radiografía de las violencias en educación; la segunda, sintetiza la dimensión teórica-metodológica, donde se anudan y reflexionan las categorías de violencia y violencia escolar como elementos que interpelan a los sujetos en el escenario educativo, así mismo se presenta el itinerario metodológico como factor primordial para escuchar, desde la voz de los estudiantes, las violencias. Finalmente, se analizan los hallazgos de las entrevistas realizadas a los estudiantes de dos secundarias de la Ciudad de México.

Hacia una radiografía de la violencia en la escuela secundaria

Los espacios escolares se han convertido en la principal zona del ejercicio de la violencia entre directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Estos

mismos difícilmente aceptan que la violencia complica el trabajo escolar, sin embargo, señalan que "los alumnos son cada vez más 'agresivos', 'groseros', 'provocadores' y ven a las condiciones sociales y familiares como la causa principal (Furlan, 2005, p. 634).

La Encuesta sobre Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México (2007), señala que es en la escuela secundaria donde existe un porcentaje importante de alumnos que participan en peleas, daño a las instalaciones de las institución, robos, actos de intimidación, entre otros, pero también se presenta un índice de victimización importante que va desde el robo hasta el daño físico.

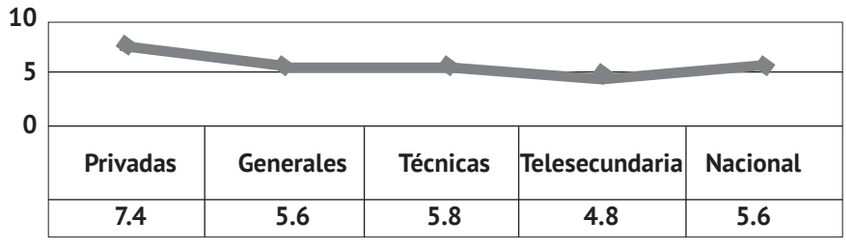
Tabla 1. Índices de violencia ejercida en primaria y secundaria

Índice	Variables que integra	Varianza
Provenientes de alumnos encuestados		
Índice de participación de los alumnos en actos de violencia	**Participación en peleas, daño a las instalaciones, robo, actos de intimidación a compañeros.**	**Primaria: 34.8%** **Secundaria: 38.6%**
Índice de victimización de los alumnos	Primaria: víctima de robo o dinero dentro de la escuela, víctima de burla por parte de los compañeros, víctima de daño físico por compañeros y miedo de ir a la escuela. Secundaria: víctima de robo o dinero dentro de la escuela, víctima de burla por parte de los compañeros, víctima de daño físico por compañeros y recibimiento de amenazas de compañeros.	Primaria: 35.5% Secundaria: 39.4%

Fuente: bases de datos del INEE (2005). Cuestionarios de contexto de los alumnos de primaria y secundaria.

La encuesta antes mencionada explica que en la educación secundaria se han incrementado los actos violentos, e indica que es en la modalidad de secundaria técnica donde se generan más agresiones entre los estudiantes. También se señala (figura 1) que las secundarias privadas presentan 7.4% de participación en actos de violencia. La pregunta es: ¿hasta dónde el nivel socioeconómico influye o determina los niveles de violencia de los estudiantes o se vuelven actos de moda provenientes de los medios de comunicación?

Figura 1. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia y modalidad educativa: secundaria



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta sobre Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México en 2007.

De acuerdo con los resultados de la misma encuesta, en cuanto a la percepción de 6,000 docentes en relación con el tipo de violencia que se ejerce dentro de la escuela, se observa que los estudiantes dañan las instalaciones por lo menos una o dos veces al año con una incidencia de 35.3% y que 1.9% ha llevado un arma de fuego a las instalaciones escolares (tabla 2). Así se replantea la violencia como un acto que traza mutaciones, en el que los sujetos y los objetos convergen en un mismo plano de perpetuación de daños y acciones violentas en el espacio escolar.

Tabla 2. Porcentaje de profesores que reportan la frecuencia de distintos actos de violencia en la secundaria

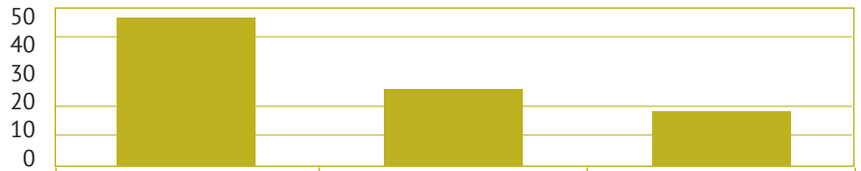
Frecuencia durante el ciclo escolar	Daño a las instalaciones	Robo de objetos	Peleas donde haya habido golpes	Intimidación a otros estudiantes	Portación de objetos punzocortantes	Robo con violencia	Portación de arma de fuego
Nunca	19.2	24.3	37.0	51.2	69.6	93.1	97.8
Una o dos veces al año	35.3	39.7	42.6	32.5	25.0	4.7	1.9
Una vez al bimestre	13.5	13.4	10.4	7.0	2.9	0.9	0.1
Una vez al mes	9.4	9.3	5.9	4.0	1.6	0.7	0.1
Una vez a la semana	11.0	8.7	3.5	3.5	0.6	0.4	0.0
Diario	11.6	4.6	0.6	1.8	0.3	0.2	0.1

Fuente: bases de datos del INEE (2005). Cuestionarios de contexto en secundaria.

Los resultados muestran variables de quienes participan en actos de violencia y quienes la reciben, para Velázquez (2013) se puede pensar que los agresores no son víctimas, la violencia siempre es nociva, daña a la víctima, pero también resulta perjudicial para los observadores y ejecutores, con la violencia todos pierden, incluso el aparente ganador (Velázquez, 2013,

p. 53). La encuesta señala que 46.4% ha sufrido el robo de algún objeto o de dinero dentro de la escuela; 24.2% ha soportado burlas por parte de sus compañeros; y 19% de los estudiantes ha participado en peleas en las que ha habido golpes.

Tabla 3. Violencia recibida

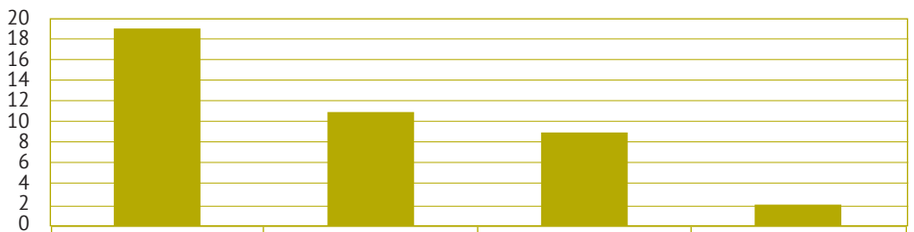


Te han robado algún objeto dentro de la escuela	Tus compañeros se burlan de ti constantemente	Te han lastimado físicamente otros estudiantes o grupo de compañeros
46.4	24.2	17

Fuente: bases de datos del INEE (2005). Cuestionarios de contexto de secundaria.

La tabla 4 muestra que 19% de los alumnos ha participado en alguna pelea, con el fin de ganar respeto, mientras que 10.9% ha constituido grupos que roban dentro de los espacios escolares.

Tabla 4. Participación en violencia



¿Has participado en peleas donde haya golpes?	¿Participaste en un grupo de estudiantes que haya robado o amenazado?	¿Participaste en actividades que dañan las instalaciones de la escuela?	¿Robaste algún objeto o dinero dentro de la escuela?
19	10.9	9	2.1

Fuente: bases de datos del INEE (2005). Cuestionarios en contexto de educación secundaria.

Otra de las formas de violencia que tiene lugar en estos espacios escolares es la de género, por lo cual se hace necesaria la búsqueda de la igualdad, la cual es uno de los 17 objetivos globales de la Nueva Agenda para el Desarrollo Sostenible, en la que se le dio prioridad

> ... al empoderamiento de las mujeres y promover la igualdad de género, lo cual sin duda no es una acción sencilla sobre todo cuando estamos en un país que se clasifica, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015), en el primer lugar en abuso sexual, físico y homicidios en niños y niñas (Miranda, 2016, p. 13).

En este sentido, las cifras que se presentan en el estudio sobre la violencia de género en secundaria, confirman que son los varones quienes generan mayor violencia psicológica (humillaciones o insultos) que las niñas. Cuando se consultó sobre el maltrato, 26.5% de los encuestados de secundaria señalaron haber sido objeto de un acto violento por parte de sus compañeros y 16.5% por parte de sus compañeras, por lo que pareciera que nuevamente se están reproduciendo actitudes negativas de los niños en contra de las niñas.

La encuesta arroja que el tipo de agresiones que se presenta en mujeres y hombres en la secundaria depende del género. Así las niñas se quejan de jalones de cabello y aventarse cosas; en cuanto a los hombres, sus respuestas se enfocaron en patadas, bofetadas y puñetazos (tabla 5).

Tabla 5. Tipo de agresiones físicas sufridas por alumnos y alumnas en secundaria

Tipo de agresión física sufrida	Niño	Niña
Patadas	22.7	9.4
Bofetadas	8.9	6.9
Jalón de cabello	10.1	22
Puñetazo	14.9	3.4
Me aventaron cosas	8.6	9.2
Me empujaron	17.9	25.1
Me golpearon con objetos	5.2	4.2
Me tocaron sin consentimiento	5.6	7.3

Fuente: bases de datos del INEE (2005). Cuestionarios de contexto de secundaria.

En suma, las expresiones de violencia que se presentan en la secundaria se han diversificado, y las problemáticas que esto ha desencadenado repercuten tanto en lo general, en ese mundo que es la escuela, como en las micronarrativas que cruzan el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Si bien se ha avanzado en los diagnósticos, las estrategias integrales de resolución del problema son muy escasas o están ausentes, o bien, se centran en el aspecto punitivo, por ello, es urgente la implementación de políticas públicas integrales que atienden el problema.

Itinerario teórico-metodológico: claves de análisis

El andamiaje teórico parte de las claves de análisis de violencia con la intención de establecer un estudio articulado sobre la complejidad de este fenómeno dentro de los espacios escolares. El punto de partida implica comprender que la violencia ocupa un lugar central en el debate contemporáneo, tanto para el ámbito filosófico como para las ciencias sociales y el campo educativo. En consecuencia, la noción de violencia emerge desde la complejidad y se convierte en un término polisémico y ambiguo, de ahí que existan distintas perspectivas para su explicación, diagnóstico e interpretación como fenómeno social.

Un lugar privilegiado en torno al análisis de la violencia se da desde el plano filosófico, a través de las seis reflexiones marginales de Slavoj Zizek, quien explora de manera crítica las diferentes formas de la violencia que se suscitan en las sociedades modernas. Una premisa fundamental para comprenderlas es tratar de percibir los contornos del trasfondo que derivan de la violencia en sí misma para luchar contra ella y promover la tolerancia (Zizek, 2009, p. 9). Así, la primera de estas formas es la violencia subjetiva, la cual es visible, puede surgir de la nada, se identifica, es tolerada, predominante y generada por los sujetos; por tanto, puede convertirse en una representación y una práctica social.

Una segunda forma se enuncia como violencia objetiva y se experimenta a través de la invisibilidad, ya que sostiene la normalidad del nivel cero contra lo que se percibe como subjetivamente violento, tornándose inherente a ciertas condiciones socio-históricas; es de carácter jerárquico, por tanto, puede concebirse como violencia sistémica, particularmente, emanada de prácticas o procedimientos institucionales, lo cual crea consecuencias y efectos involuntarios, tanto positivos como negativos. Así, en palabras de Zizek,

> ... la violencia subjetiva "se experimenta" como tal en contraste con un fondo de nivel cero de violencia. Se ve como una perturbación del estado de cosas "normal" y pacífico. La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad del nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento (Zizek, 2009, p. 10).

Otra demarcación del análisis es la violencia en la escuela, lo que implica ubicar una multiplicidad y heterogeneidad de prácticas que no se remiten únicamente al espacio educativo, sino que es la intersección de lo social y lo educativo.

La *violencia escolar* hace referencia al conjunto de prácticas, conductas o acciones dañinas ejercidas por la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y otros agentes que participan

directamente en el ámbito escolar y que atentan contra su seguridad, bienestar, integridad física, psicológica y moral.

Ortega sostiene que la violencia escolar es:

> ... un fenómeno específico del abuso de poder, el acoso, la intimidación y el maltrato verbal, físico, psicológico o social que acontece, o puede acontecer entre el alumnado de las escuelas […] El fenómeno de la prepotencia, el abuso de poder, los malos tratos verbales, físicos y relacionales, así como la exclusión y la marginación social de unos compañeros hacia otros (Ortega, 2008, p. 20).

Otra demarcación es la violencia sistémica educativa entendida como:

> … cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. La violencia sistémica educativa incluye cualquier práctica o procedimiento que imposibilite el aprendizaje de los alumnos, lo cual les produce un daño. Puede adquirir la forma de prácticas habituales que favorecen un clima de violencia, o políticas que aparentan ser neutrales, pero que se traducen en efectos discriminatorios (Ross, 2004, p. 14).

La violencia escolar se mueve en diferentes significaciones, va de la utilización del lenguaje, discriminación, maltrato, hasta la agresión física y el acoso. Los estudios que examinan este tipo de violencia no constituyen un debate acabado, son un campo en construcción que muestra la diversidad de experiencias, así como la heterogeneidad y la riqueza de planteamientos.

Las violencias son construcciones sociales y relacionales que se entretejen en la vida cotidiana de los estudiantes, un entramado que se presenta en la familia, en la escuela, en la calle, en las relaciones amorosas, en la sexualidad. Específicamente en la secundaria, este tema ha tomado gran relevancia por ser un espacio escolar que constituye un nudo de construcciones complejas que van desde el reconocimiento de la sexualidad hasta la formación para la vida y el trabajo. Es por ello que esta investigación se focalizó en desestructurar los significados que perciben los estudiantes en relación con las diferentes manifestaciones de violencias que viven a diario, las cuales han estructurado e interiorizado como un proceso cotidiano.

El itinerario metodológico se situó en la perspectiva cualitativa, por lo cual se optó por una investigación de corte exploratorio-interpretativo, con el fin de encarar el mundo empírico, sin buscar la verdad o la moralidad, y comprender detalladamente las percepciones que tienen los sujetos sobre las violencias. Según Denzin y Lincoln:

> … la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman […] implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48).

Para la recolección de información, se utilizó la entrevista semi-estructurada conceptualizada como

> ... una herramienta que explora la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. La lógica interpretativa permitió presentar las percepciones de los estudiantes de secundaria que día a día construyen y deconstruyen la violencia como un proceso nocivo, que daña a la víctima pero que también resulta perjudicial para los observadores y para el ejecutor (Velázquez, 2013, p. 55).

La intención es presentar algunos puntos de la narrativa de los estudiantes "desde los datos" y reconstruirlos a partir del análisis de las entrevistas, para resignificar los entramados simbólicos de los sujetos a partir de las categorías analíticas de la investigación. Las entrevistas permitieron sumergirse en los discursos, reconocer la diversidad de pensamientos y prácticas en torno a las violencias. Las voces múltiples enriquecen y reconocen la heterogeneidad en el andamiaje simbólico y redimensionan ese mundo que es la escuela.

En síntesis, el trabajo cualitativo muestra una fotografía de los discursos de los actores y sus diferentes posiciones, a modo de dispositivos de reflexión plural, con el fin de construir las explicaciones respectivas, dar cuenta de la multiplicidad de situaciones y develar cómo la violencia opera de múltiples formas en el terreno educativo.

Un cruce de miradas sobre la violencia

Hoy en día, al interior de las escuelas se vive una espiral de violencias. En la búsqueda de algunas respuestas, en este apartado se presenta la reconstrucción de la narrativa de los estudiantes, como expresión del trabajo interpretativo que permite mostrar cómo las violencias operan de múltiples maneras y permean las prácticas institucionales. El objetivo es reconocer la experiencia vivida e identificar tensiones y continuidades en el escenario educativo.

La fotografía de los estudiantes despliega su posicionamiento frente a las violencias; el mapeo se imprime a partir de 27 entrevistas entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de secundaria de dos instituciones de la zona sur y oriente de la Ciudad de México. Se trata de indagar en el espacio escolar no sólo los episodios de violencia, sino los procesos de socialización; se intenta documentar con evidencia empírica los ordenamientos de dominación y proponer soluciones para la mejora de la convivencia escolar.

La ruta que orientó la indagación abarcó un conjunto de interrogantes que permitieron comprender la percepción que tienen los estudiantes sobre las violencias que se generan en los espacios escolares. La pregunta base fue: *¿qué es es la violencia?*

Los estudiantes comentaron que la violencia se genera a partir de la agresión de una persona a otra, el maltrato a un individuo, la agresión personal. En el caso de las estudiantes, es el abuso, maltrato, control psicológico o el uso del poder para controlar a otra persona. Cabe mencionar que existe una diferencia marcada entre los y las estudiantes, ya que los hombres perciben la violencia como victimarios y las mujeres como víctimas, lo que podemos constatar en las siguientes respuestas:

> *La estudiante:* es cuando te agreden por aspecto físico, te insultan...
> *El estudiante:* la violencia para mí es agredir a las personas. Para mí es pegarle a una persona que no te hace nada y tú la quieres molestar.

La existencia de la violencia es un proceso subjetivo estructural que se ejerce cotidianamente y se interioriza como algo natural. Se construye desde contextos diferentes: la familia, la escuela, la comunidad, es generada y reproducida en la interacción desde los propios sujetos. Es por ello que en la entrevista se condujo a que las estudiantes y los estudiantes de secundaria revelarán los actos de violencia que viven dentro y fuera del ámbito escolar.

Uno de los principales problemas que presentan actualmente los jóvenes es la convivencia práctica y constitutiva de los entornos en donde habitan. Los estudiantes comentaron que viven día a día con actos violentos que van desde riñas, apodos, insultos, hasta el uso de armas de fuego en peleas callejeras entre vecinos o pandillas; por su parte, las estudiantes declaran que son víctimas de acoso, insultos, apodos, como se observa en el siguiente testimonio de una estudiante:

> Sí, los del autolavado me dicen de cosas, que a dónde voy, mamacita te acompaño, a mí me da mucho coraje, me da miedo, les hago señas con el dedo, y para eso luego llevo una navaja. Que no se atrevan a hacerme algo.

La situación del entorno socioeconómico de los estudiantes refleja el tipo de violencia que reproducen en la escuela. Los adolescentes son testigos de agresiones en sus colonias y en sus núcleos familiares.

Cuando se preguntó acerca del tipo de violencia que viven en sus hogares, la mayoría contestó que en sus casas no se daban actos violentos, sin embargo, al profundizar en la entrevista la evidencia muestra que los estudiantes ejercen violencia sobre sus hermanos menores por el hecho de ser los mayores y, sobretodo, por ser hombres. Las estudiantes respondieron que sufren agresiones tanto físicas como psicológicas por desobediencia, llegar tarde, entre otros (tabla 6).

> Sí, mi mamá luego me golpea o me pega, me encaja las uñas por cuestiones de la escuela, es que los maestros de la escuela se quejan porque no, nos soportan. Pero es que dice mi mamá que ya no existe respeto hacia los maestros y los alumnos.
>
> Mi mamá me pega porque me lo merezco.

Resalta el hecho de que en ambos casos es la madre quien reprime, construye y estructura la violencia como un proceso que legitima las agresiones entre hermanos a partir de los roles de género.

Tabla 6. Percepción de violencias ejercidas en la secundaria, según los estudiantes

Tipo de violencia	Las estudiantes	Los estudiantes
Violencia estructural (contexto y familia)	Mi mamá me pega porque me porto mal.	Violencia verbal. Mi mamá le pega a mi hermanito. Yo le pego a mi hermano.
Violencia escolar	Peleas individuales o grupales. Insultos por aspecto físico (flacos, gordos, por tener mucho busto). Agresiones (zapes, coscorrones). Abuso psicológico. Agresiones a los docentes.	Peleas entre compañeros. Abuso psicológico. Groserías. Muertes.
Violencia como un continuum	Mi mamá me pega porque me lo merezco.	
Violencia de género	Los gorditos. Los discapacitados. Groserías a los más débiles (puto, maricón).	Entre los alumnos, en especial a los niños, porque cuando las mujeres agreden a los hombres los maestros no hacen mucho caso, pero si un hombre agrede a una mujer hacen muchísimo caso.

Elaboración propia.

El reconocimiento de la violencia fue otro de los datos relevantes que aportaron las entrevistas, al confirmar que las estudiantes aceptan los castigos

por no haber realizado tareas domésticas, llegar tarde o por no haber hecho lo que las normas familiares establecen:

- Por llegar tarde a casa.
- Porque es un bien para nosotros.
- Porque me porto mal.
- Porque son la autoridad.
- Porque es para mi bien.

En el caso de los estudiantes, existe resistencia para aceptar las reprimendas, como comentó uno de ellos:

> En algunos casos sí, en otros no. Porque hay veces en que hacen caso en lo que los demás les dicen y no escuchan, sólo regañan.

En relación con la violencia de género, los datos muestran que los niños tienen un trato diferente por parte del maestro, mientras que las niñas son atacadas por los hombres debido a que "se llevan con ellos":

> Entre los alumnos, en especial a los niños, porque cuando las mujeres agreden a los hombres, los maestros no hacen mucho caso, pero si un hombre agrede a una mujer hacen muchísimo caso.
>
> Las mujeres se llevan con nosotros y tienen que aguantar si les pegamos.

Todos estos elementos repercuten en la conformación de los jóvenes, lo cual genera que en los espacios escolares se reproduzcan y se incrementen los actos de violencia.

Hablar de violencia escolar en la secundaria es referirse a la práctica de acciones que perjudican a toda la comunidad: agresiones físicas y psicológicas a maestros, alumnos, y daño a las propias instalaciones. El abuso de poder, la intimidación y el maltrato entre los sujetos genera ambientes negativos en la formación de ciudadanos. Cuando se les preguntó sobre la violencia escolar en su escuela, los entrevistados afirmaron conocerla y la describieron así:

> La violencia escolar es: agresión a un compañero o alumno; abuso hacia los alumnos; maltrato físico; golpes, insultos; cuando alguien te pega; abusar del maestro y alumnos.
>
> Cuando le hacen burla a alguien por su físico, que si no está flaca está gorda, que tienen mucho busto, que son unas vacas, por ejemplo. A un gordito le dicen Dr. Simi, las llantas; a los que tienen barros, la pizza. A las que están

> bien buenas les dicen que les llegan a las doce de la noche, las niñas agarran y les pegan a los niños.

Estos testimonios muestran cómo la escuela secundaria es el escenario donde las violencias emergen en la vida cotidiana, atraviesan diferentes lugares y entretejen las cadenas de violencias como: sexismo, racismo, exclusión y discriminación. Los testimonios evidencian la ausencia de una participación real de solución, lo cual configura una serie de valoraciones y actitudes que generan una vivencia fragmentada e incertidumbre, y trae consigo profundos efectos en la práctica educativa.

La escuela re-escribe la estructura del poder en forma jerárquica y autoritaria, aplica medidas disciplinarias, reglas y normas que reproducen el orden establecido de premios y castigos. Las respuestas de la institución escolar a la violencia van de la patología a la expulsión, la sanción es un mecanismo represor de conductas no deseadas.

Anotaciones finales

La demanda de igualdad de oportunidades educativas se sustenta en erradicar la violencia, es necesario llamar al diálogo, al respeto, a la construcción de consensos y a la negociación como formas para la resolución de conflictos. Sólo en la medida en que aprendamos a convivir juntos, podremos apostar a una vida sin violencia y a transitar hacia una sociedad democrática, con justicia social e incluyente.

La espiral de violencias marca fuertes tensiones que van de lo subjetivo a lo objetivo, de lo público a lo privado, del aula a la escuela, de la escuela a la comunidad, es un polo de tensión entre el andamiaje institucional y la realidad social, lo cual hace evidente la necesidad de construir un marco de actuación que fundamente la puesta en marcha de programas de intervención con una mirada distinta, que recuperen los saberes docentes y las voces silenciadas de los estudiantes para que de manera paralela se abran otros caminos en la convivencia escolar.

Referencias

Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (26), 631-639. México: Comie.

INEE (2007). *Encuesta sobre Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México en 2007*. México: SEP.

Inegi (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2014 (Ecopred)*. México: Inegi.

Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11* (31), 1427-1450, octubre-diciembre. México: Comie.

Ortega, R. (2008). Estudio introductorio. En M. Elliot, *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas.* México: FCE.

Ross, E. J. y Watkinson, A. M. (2004). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, España: La Muralla.

SEP (2015). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Educación Pública.* México: SEP.

SEP-UNICEF (2009). *Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2016). Comunicado 226. Acuerdan SEP y CNDH acciones para prevenir y erradicar la violencia, maltrato, acoso y violencia sexual en nivel básico. Recuperado de *https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-226-acuerdan-sep-y-cndh-acciones-para-prevenir-y-erradicar-la-violencia-maltrato-acoso-y-violencia-sexual-en-nivel-basico* el 10 de octubre de 2017.

UNICEF (2016). *Violencia y maltrato*. Recuperado de *http://www.unicef.org/mexico/spanish/17045.htm* el 6 de septiembre de 2017.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Velázquez, L. M. (2013). Matar de mil maneras. *Revista México Social* (30), enero.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

DOCENTES Y VIOLENCIA ESCOLAR: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Olga Raquel Rivera Olmos*
pasajeazul@gmail.com

Resumen
Las violencias escolares no podrían entenderse sin la violencia estructural y cultural que las enmarcan y fomentan. Estas permean imperceptiblemente las prácticas educativas y la relación entre los miembros de la comunidad escolar. En este artículo se presentan extractos de un estudio de caso y su correspondiente intervención psicoeducativa en una primaria de turno vespertino en la Ciudad de México, que muestra diversas dinámicas de acoso escolar y la relación de los docentes con los involucrados. Se propone la creación de espacios de buen trato y cuidado en el marco de la pedagogía de la ternura como contrapeso a las relaciones de violencia.
Palabras clave: violencia escolar, docentes, pedagogía de la ternura, ética del cuidado.

School violences could not be understood without the structural and cultural violence that frames and encourages them. These imperceptibly permeate educational practices and the relationship between members of the school community. This article presents excerpts from a case study and its corresponding psychoeducational intervention in a primary school of afternoon shift in Mexico City, which shows various dynamics of bullying and the relationship of teachers with those involved. The creation of spaces of good treatment and

* Maestra en Psicología por la UNAM. Ha sido docente de la Licenciatura en Psicología del IPN y supervisora de la Maestría en Psicología Escolar de la UNAM. Colaboradora en la evaluación del programa ConstruyeT, del PNUD y la SEP.

care is proposed within the framework of the pedagogy of tenderness as a counterweight to violent relationships.

Las violencias que se producen al interior de la comunidad escolar no podrían entenderse sin la violencia estructural y cultural que las enmarcan y fomentan (Grado y Uruñuela, 2017). Aunque la noción de violencia puede ser ambigua por la amplitud con la que se usa el término y porque suele confundirse con conceptos como agresión o destrucción, es posible definirla como:

> Una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o instituciones y puede realizarse activa o pasivamente (Seminario de Educación para la Paz, citado en Torrejo, 2006 p. 20).

La principal característica de este tipo de interacción es la intencionalidad de causar daño (OMS, 2018; Onetto, 2004). La violencia es una construcción social que permea las relaciones interpersonales, se aprende en el contexto y mediante la relación con los demás, y está presente en la conformación de la identidad (Sanz, 2016, 2017; Rof Carballo, citado en Paris, 2005). Bajo esta lógica, la violencia como medio de interacción y de solución de conflictos en la institución escolar se presenta y reproduce de manera natural, casi imperceptible.

Algunos adultos consideran que es una moda hablar de violencia en la escuela, ya que siempre ha existido; que es "cosa de niños" y que los alumnos deben resolverla. Incluso hay quienes argumentan que las peleas y el maltrato entre alumnos forjan el carácter y les dan experiencia para enfrentar la vida, sin embargo, se ha demostrado que la violencia aumenta la vulnerabilidad de los niños y los adolescentes (Juvonen y Graham, 2004; Juvoven, 2013).

Este tipo de ideas niega la violencia escolar y la necesidad de realizar acciones para evitarla, lo que genera un clima de inseguridad e injusticia en los entornos educativos. Aunado a esto, las pocas oportunidades para realizar una práctica reflexiva en la institución escolar, en la que los docentes puedan analizar las repercusiones de la violencia estructural y cultural en sus vidas y en su ejercicio profesional, así como de consolidar ambientes de cuidado y buen trato en la comunidad escolar, hacen que la violencia permee las prácticas educativas.

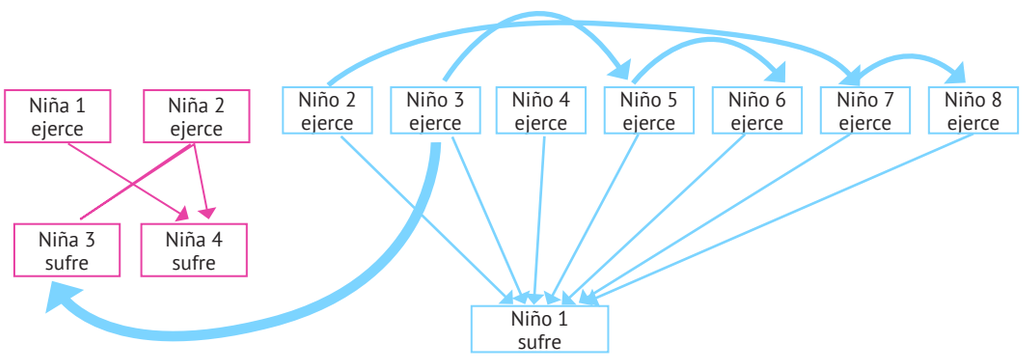
El objetivo de este artículo es compartir extractos de un estudio de caso e intervención psicoeducativa en una primaria de turno vespertino en la

Ciudad de México, cuya finalidad fue favorecer la participación de la comunidad escolar en la atención y prevención del acoso escolar, uno de los tipos de violencia en la escuela. Este fue detectado mediante observaciones en las aulas y el patio, cuestionarios y entrevistas grupales e individuales a docentes, niñas, niños y padres de familia (Rivera, 2012). A continuación se especifican las particularidades de los casos clave. En todo momento se emplean pseudónimos.

Estructura y dinámicas de violencia en los grados quinto y sexto

En la figura 1 se reflejan las observaciones que se realizaron en un grupo de quinto grado, durante un periodo de cuatro meses (Rivera, 2012).

Figura 1. Relación entre niños que ejercían acoso escolar y niños que lo sufrían en un grupo de quinto grado



Nota: la dinámica de acoso en este grado muestra una tendencia a concentrar las agresiones en pocos alumnos. Se observa que una niña y un niño dirigían sus agresiones a más de un compañero y que entre la mayoría de los niños que ejercían *bullying* hubo episodios en que se molestaban entre sí. Las flechas indican la dirección en que se ejercía el *bullying,* las flechas rectas indican continuidad y las curvas el reporte de un episodio en que los niños fueron molestados. Se utilizan distintos colores para distinguir a las niñas y a los niños.
Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas con niños, observaciones en el aula, cuestionario sociométrico y comunicaciones mediante el buzón.

Niño que sufría *bullying* en el grupo de quinto grado

Evan expresó que durante tres años todos le habían pegado y molestado y que tenía recuerdos muy feos de esa escuela (entrevista 25-IX, buzón 18-I).

En las observaciones que se realizaron dentro del aula, se pudo apreciar que los niños lo molestaban consistentemente: tropezaban con él, lo empujaban, lo callaban, lo excluían de las actividades, lo acusaban falsamente o se burlaban de él (bitácora 7 y 28/IX, 12 y 26/X, 9/XI, 18 y 20/I). En una ocasión, se llegaron a registrar hasta siete episodios durante 40 minutos,

en promedio una agresión cada cinco minutos (bitácora 7/IX). Muchas de esas acciones pasaban desapercibidas por la maestra mientras trabajaba con el grupo o calificaba los trabajos de los niños: "Uno de los niños que lo molestaba dijo falsamente: 'Evan me pone el pie sobre el brazo'. '¡Cochino!, ¡mión!', le dijo riéndose con otro de sus compañeros. Se burlaron cuando la maestra no los veía" (bitácora 7/IX).

"Uno de los niños que lo molestaba fue hacia el lugar de Evan y le preguntó sobre su lápiz. Evan titubeó y bajó la mirada hacia su cuaderno. El niño puso el pie sobre su mesabanco y se inclinó hacia él con actitud amenazante. La maestra no los vio" (bitácora 28/IX). "Uno de los niños que lo molestaba se paró a tirar la basura después de sacar punta a su lápiz y empezó a cantar: 'voy a matar a Evan, voy a sacar al Evan'" (bitácora 26/X). Evan refirió que las agresiones de sus compañeros comenzaron desde segundo grado (entrevista 25-IX).

Relación de la maestra con el niño que sufría acoso escolar en quinto grado

Se observó que había una relación tensa y poco cercana entre la maestra y el niño que sufría *bullying:* "Evan se dirigió al escritorio para preguntarle a la maestra sobre el ejercicio que tenían que hacer. '¡Ya lo dije cinco veces! ', le respondió con voz fuerte y el ceño fruncido, no le dijo nada más y él volvió a su lugar" (bitácora 7/IX).

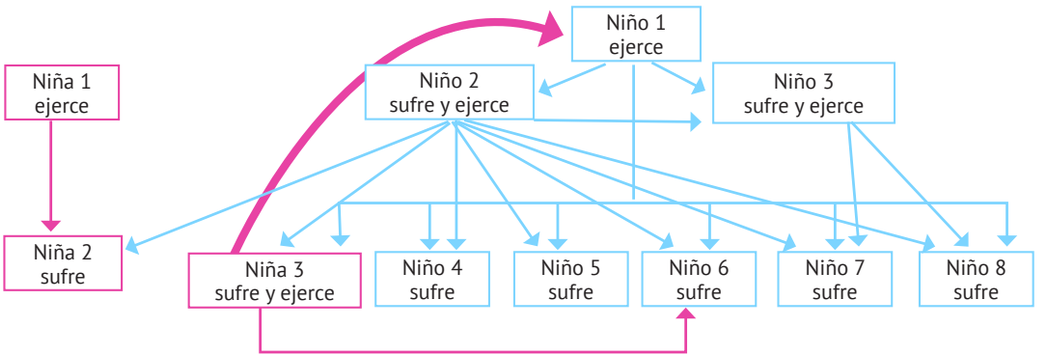
"La maestra preguntó a Evan la forma simplificada de sacar el perímetro. Él contestó correctamente, pero no recibió retroalimentación, el siguiente compañero al que le preguntó sí fue retroalimentado" (bitácora 28/IX).

Asimismo, se observó que la maestra no apoyaba al niño cuando acudía a quejarse de que lo molestaban: "Evan se quejó con la maestra de que lo habían molestado pero ella respondió: 'seguramente algo hizo, ¡siéntese!'" (bitácora 28/IX).

Además, la maestra lo regañaba sin darse cuenta de que había sido molestado: "Mientras Evan escribía, repitió la última frase de la maestra. Uno de los niños que lo molestaba le dijo: '¡sí!, ¿no oíste? ¡Ya lo dijo mil veces!'. Enseguida el mismo niño le preguntó a Evan algo sobre el ejercicio y cuando este le respondió, el niño dijo '¡agh!' (con expresión de molestia). Otro niño le dijo algo a Evan y este se rió. Por este motivo la maestra lo regañó" (bitácora 7/IX).

"Poco antes de la hora de salida los niños empezaron a quejarse del mal olor. Dos de los niños que solían molestarlo lo culparon: '¡Ay, Evan!, ¡sí, fue Evan!'. Evan respondió: 'fue Leo'. La maestra le dijo con voz enérgica: '¡Evan! ¿Ya anotaste la tarea?'. Cuatro minutos después, la maestra reiteró: 'Evan, demasiada plática'" (bitácora 7/IX).

Figura 2. Relación entre niños que ejercían bullying y niños que lo sufrían en un grupo de sexto grado



Nota: la dinámica del *bullying* en este grado muestra una tendencia a dirigir las agresiones hacia varios alumnos. El niño 1 que ejercía *bullying*, se apoyaba de los niños 2 y 3 que sufrían y ejercían *bullying* para molestar a los niños y a la niña que sufrían *bullying*. Las flechas indican la dirección en la que se ejercía el *bullying*. Las flechas rectas indican continuidad y la flecha curva un episodio en el que un niño del grupo fue molestado por la niña. Se utilizan distintos colores para diferenciar a las niñas y niños.
Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas con niños, observaciones en el aula, cuestionario sociométrico y grupos focales.

Niño que ejercía *bullying* y niños que sufrían y ejercían *bullying* en el grupo de sexto grado

Dos niñas y siete niños expresaron que fueron molestados desde años anteriores de forma verbal o física por un niño y una niña. Bachir, quien ejercía *bullying*, les propinaba patadas, los golpeaba, los intimidaba y los ofendía con groserías y señas obscenas; mientras que Katy, que sufría y ejercía *bullying*, les daba cachetadas y los jalaba del cabello, se burlaba de ellos, les decía apodos, los culpaba de hacerla llorar y los acusaba cuando realizaban actividades ajenas a las escolares.

Dos niñas y tres niños identificaron a Katy con el personaje que molestaba en un cuento, pero una niña la identificó con el personaje que era molestado y otro niño dijo que se parecía a los dos personajes (grupo focal 3-V). Katy refirió que a través del correo electrónico le escribieron que era *nerd* y chillona y que por eso ya nadie le hablaba, además expresó que sus compañeros la hacían sentir mal, la molestaban, le ponían apodos y la hacían a un lado (entrevista: 21-X, 16-I). Con respecto a Bachir, los niños agregaron que para molestarlos se apoyaba de Dion y Bruno, quienes sufrían y ejercían *bullying*. Un niño dijo que Bachir era el causante de que Dion fuera "malhechor" (grupo focal 22-V). Bruno repetía algunas conductas de Bachir hacia otros compañeros: "Durante una pelea en el aula, Bruno sujetó a su compañero por el cuello y lo aventó contra la pared, de la misma forma en que Bachir había hecho con él días antes" (bitácora 10/XI).

Los niños que sufrían *bullying* describieron situaciones en las que fueron amenazados por Bachir con hacerles daño o matar a alguien de su familia si no le daban lo que quería (dinero, aerosoles, juguetes, la tarea o las respuestas de los exámenes). Uno de ellos refirió que en una ocasión Bachir llevó a sus primos de 15 años y que le pegaron. Otro expresó que entre él y el niño que lo apoyaba, lo molestaban y le pegaban. En una ocasión se observó que llegó al salón con la camisa rota y mojada de refresco. Estas situaciones ocurrieron en los sanitarios, a la hora de entrada y en la salida, a la hora del recreo y en el aula (bitácora 21/X, conversación 6-XI, buzón sin fecha, buzón 16-I).

Relación de los maestros con el niño que ejercía *bullying* y los niños que lo sufrían y ejercían en el grupo de sexto grado

Durante el ciclo escolar hubo dos maestros en el grupo de sexto grado. El primero apoyaba académicamente a Bachir, el niño que ejercía *bullying*, y reconocía sus logros, a lo que él había respondido favorablemente. Esto fue resultado de las recomendaciones de la maestra del grado anterior. Sin embargo, es necesario destacar que la maestra había "encargado" a otro de los niños implicados en situaciones de violencia y al que, por una confusión, el maestro daba especialmente un trato de reconocimiento, así como al niño que ejercía *bullying* (bitácora 9/IX); mientras que a Dion, el niño que en realidad había sido encargado, lo rechazaba, argumentando que era muy sucio (bitácora 23/IX, 12/XI).

Con respecto a Dion, cabe señalar que la maestra del ciclo anterior también se había quejado de su higiene: "'No sé cómo puedes trabajar con él si huele tan mal', me dijo refiriéndose al apoyo psicoeducativo que le brindaba" (bitácora 8/XII). Este trato era reforzado indirectamente por otros miembros de la escuela: "El día que inicié mis actividades en el aula, la directora entró y me preguntó si todo estaba bien, después observó el salón y dijo que estaba muy sucio. La directora se dirigió hacia Dion y le dijo que fuera por una escoba y que se pusiera a barrer. El resto del grupo bajó al patio para hacer una actividad y me quedé con él. Le pregunté si siempre le tocaba barrer a él y dijo que sí: 'La directora siempre me pone a barrer, ya estoy harto'" (bitácora 16/X). Antes de finalizar el ciclo escolar, la maestra relató que había visto al niño caminando por la calle solo en la noche, y que había entendido que estaba en una condición vulnerable. A partir de ese momento mostró una actitud cercana y cálida hacia él y le pidió al maestro que lo tendría el año siguiente que lo cuidara.

El segundo maestro cubría las incapacidades del primero, ya que este había enfermado y en diciembre se hizo cargo del grupo. Consideraba que el *bullying* era algo común que había estado presente durante mucho tiempo

(bitácora I). A través de las observaciones en el aula, se detectaron situaciones tensas entre el nuevo maestro y los niños que ejercían acoso escolar. En una ocasión, el maestro hizo un comentario que propició las burlas del grupo hacia Bachir. En ese momento, Bachir no reaccionó con enojo: "La actividad consistía en que los niños escribieran en el pizarrón derivaciones de algunos sustantivos. El maestro se dirigió a Bachir para indicarle que era su turno de pasar diciéndole: 'Bachir, tú, perro, vas a pasar en el perro', refiriéndose al sustantivo con el que Bachir debía trabajar. El grupo se rió, Bachir le dijo al maestro: 'ah, ¿ya vio?', el grupo siguió: 'ahorita vas tú en el perro', Bachir contestó: 'sí, voy a sacar a pasear al Odín', enseguida una niña le dijo: 'ahora sí perro'" (bitácora 3/II).

A partir de esta información, se inició un proceso de intervención multinivel durante un año: con los niños y las niñas se trabajaron actividades grupales encaminadas a la construcción de resiliencia y a la resolución no violenta de conflictos, así como sesiones individuales en las que se analizaban las estrategias para enfrentar el acoso escolar; con los docentes, se favoreció la reflexión hacia la violencia en las relaciones de sus alumnos y el análisis de sus prácticas, con lo que se les brindó acompañamiento, al escuchar y compartir las observaciones de sus aulas; por último, con padres, madres y tutores, se realizaron talleres para favorecer la empatía y el buen trato hacia sus hijos (Rivera, 2012).

Seguimiento de caso individual del grupo de quinto grado

Evan refirió que se sentía mejor y más tranquilo (entrevista: 15/VI; 5/VII). Hacia el final del ciclo escolar expresó que esos días se sentía bien y que ya no le habían pegado. También aseveró que había hecho nuevos amigos (entrevista 5 julio de 2010). Como parte de las sesiones individuales, se revisó junto con él la efectividad de las estrategias que había utilizado para afrontar el acoso escolar, por ejemplo: pegarle a los niños que lo molestaban (incitado por sus padres) había ocasionado que llegaran varios de sus compañeros y que le pegaran a él también.

De forma paralela, se detectaron cambios en el grupo: en una ocasión en la que varios niños se estaban empujando, sus compañeros expresaron a la maestra que Evan no había participado: "Él no hizo nada" (bitácora 22/I). En otra ocasión, la maestra refirió que no era la primera vez que uno de sus compañeros lo defendía y me dijo: "¿Te has dado cuenta?, los demás lo reconocen" (25/I).

La maestra del grupo de quinto grado cambió su actitud hacia él, así refirió que comprendía que lo molestaban: "Bueno, déjame decirte que si no hubieras estado quién sabe cómo hubiéramos acabado, yo me lo hubiera creído todo sobre los chamacos. Yo me hubiera ido sobre él"; "Agreden y

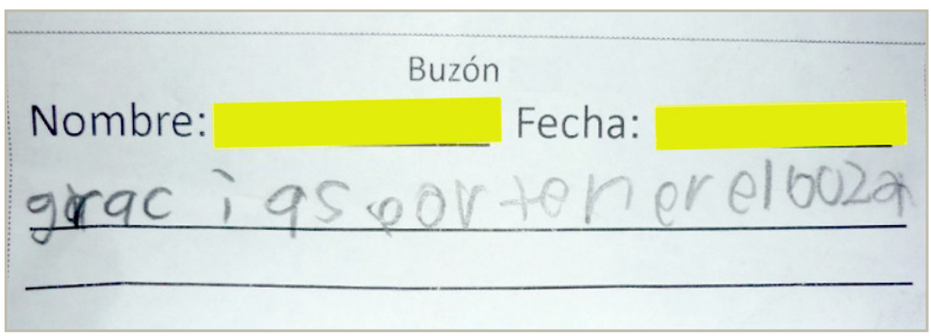
echan la culpa, él fue. Hasta que no te das cuenta de eso lo entiendes" (entrevista con maestra 5/VII). Además comentó que ya ponía mayor atención a sus interacciones y que frenaba las agresiones: "Evan, en el momento que Patricio te diga algo, avisas" (entrevista con maestra 5/VII). Asimismo, la maestra hacía énfasis en no permitir burlas: "Antes de que los niños presentaran sus trabajos ante el grupo, la maestra les dijo que si alguien se burlaba de cualquiera de sus compañeros les llamaría la atención y afirmó: 'absolutamente nadie se burla. Aquí no se vale y yo no lo voy a permitir'" (bitácora 1/III).

Seguimiento de casos individuales del grupo de sexto grado

Bachir no aceptó participar en las sesiones individuales, sin embargo, utilizó con frecuencia el buzón y participaba en las actividades grupales, mostrando gran interés. "Al finalizar la actividad, Bachir me dijo que había escrito algo, pero que no me lo podía enseñar porque era muy personal, le dije que estaba bien, que, a veces, cuando las cosas eran muy personales servía escribir para ir aclarando" (bitácora: 10/III). Cinco niñas y nueve niños continuaron con una opinión desfavorable al considerarlo agresivo, pesado, desastroso, grosero y burlón (cuestionario sociométrico 12/III).

Por su parte, Dion se mostraba participativo y atento en las actividades. Al terminar una de estas, dijo: "¿Qué? ¿ya?, ¿por qué nada más una actividad? Antes estabas más tiempo, me dijo refiriéndose al ciclo escolar anterior" (bitácora: 10/III). Dion escribió "gracias por tener el buzón" (figura 3) y lo utilizó para expresar agradecimientos o felicitaciones.

Figura 3. Comunicado en el buzón de un niño que sufría y ejercía *bullying*



Las referencias desfavorables hacia Dion por parte de sus compañeros continuaron: seis niñas y 10 niños lo describían como alguien malo, grosero, burlón y que no trabajaba.

El segundo maestro de sexto grado se mostró pendiente de los niños que sufrían acoso escolar: "¿No te han escrito en el buzón estos dos alumnos? Dion les estaba pidiendo cinco pesos para no quitarles su comida.

Me lo dijeron y yo le recogí el dinero" (bitácora IV). En cuanto a los niños que ejercían maltrato, inicialmente se mostró preocupado por ellos: "No sé si Bachir quiera ser como yo", "No sé si sea esa figura de confianza para Bachir", y refirió que la mamá de Bachir había dicho que en su casa estaba "apagado" y que le tenía miedo al papá (entrevista con maestro19/II).

Para dar voz a las experiencias de los niños, tanto de los agredidos como de quienes agreden, para identificar la violencia en sus interacciones y para fortalecer el papel de la escuela como agente socializador que puede contribuir a desarrollar habilidades sociales y emocionales en los niños y sus familias, se necesita la participación de toda la comunidad escolar.

Con respecto a Dion, se observó que el maestro se acercaba a él para apoyarlo en actividades escolares (bitácora 8/XI), pero después ya no lo hizo. El maestro dejó de integrar a Bachir y a Dion a las actividades escolares y sólo daba instrucciones al resto del grupo sin dirigirse a ellos (Bachir y Dion se sentaban juntos en uno de los laterales del salón) (bitácora III). También comenzó a mostrarse molesto al hablar de los pendientes con ambos niños (bitácora 14/IV), hasta que finalmente expresó que ya no haría nada más con ellos y que esperaría a que terminara el ciclo escolar porque entonces ya serían problema de la secundaria a la que se fueran (19/V).

Hacia una pedagogía de la ternura

La presentación de estos extractos de ninguna manera busca señalar a los docentes como los causantes de la violencia escolar. Como se ha expuesto, esta es un fenómeno complejo y multicausal. Lo que sí se pretende es invitar a la reflexión acerca de la posibilidad de instituir prácticas que contrarresten los efectos que la violencia escolar tiene en sus alumnos.

Para dar voz a las experiencias de los niños, tanto de los agredidos como de quienes agreden, para identificar la violencia en sus interacciones y para fortalecer el papel de la escuela como agente socializador que puede contribuir a desarrollar habilidades sociales y emocionales en los niños y sus familias, se necesita la participación de toda la comunidad escolar.

Dichas acciones requieren, en un primer momento, problematizar la violencia escolar y sus repercusiones en los niños, lo que conlleva re-significar los conceptos estructurales que la sostienen (González, 2009) y que enmarcan el campo de acción cotidiano y las relaciones sociales de la

comunidad escolar. En ese sentido, problematizar implica la observación crítica de la realidad, como parte de un proceso de concientización que en su máxima expresión llevará a la colaboración y al esfuerzo colectivo para la transformación de las circunstancias (Chesney, 2008).

Un contrapeso a las relaciones de violencia en la escuela es la creación de espacios de buen trato, cuidado y ternura. Desde la estructura patriarcal se han menospreciado estas prácticas considerando que son propias de las mujeres y del ámbito privado, negando el hecho de que cuidar de sí mismo y de los demás es una ética humana desde un contexto democrático; es, en palabras de Carol Gilligan, una capacidad natural de las personas (Gilligan, 2013).

Los cuidados se insertan en una pedagogía de la ternura, entendida como "una capacidad de afectuosidad respetuosa, en una relación marcada por el componente emocional, afectivo, por los sentimientos, como una manera de establecer un vínculo emancipador" (Cussiánovich y Schmalenbach, 2015).

Estas nociones no sólo se sostienen de forma téorica, sino también empírica. Estudios recientes demuestran que el vínculo positivo con los maestros podría ser un factor de protección contra el acoso, particularmente el que se lleva a cabo a través de internet o teléfono celular (Pabian y Vandebosch, 2016). Las interacciones interpersonales entre docentes y alumnos son puntos fuertes que deben considerarse en el diseño de programas para prevenir y disminuir el acoso (Van der Zanden, Denessen y Scholte, 2015).

De manera consistente, se ha encontrado acoso escolar en las escuelas o aulas donde las prácticas educativas docentes se caracterizan por un estilo autoritario, en el que predominan las sanciones o formas disciplinarias rígidas como principales formas de control sobre los estudiantes; en estos contextos, se suele castigar a los niños que presentan conflictos con sus compañeros, sin darles oportunidad de resolverlos a través de la negociación, o bien, se sigue un estilo *laissez faire* (indiferente), que no favorece la autorregulación en los alumnos (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

En suma, construir vínculos constructivos y positivos (Cussiánovich y Schmalenbach, 2015) en un marco de acciones educativas de cuidado y ternura, son la base para crear formas de convivir que contrarresten estratégicamente la violencia.

Referencias

Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.

Cussiánovich, A. y Schmalenbach, C. (2015). La pedagogía de la ternura. Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diálogos, 16,* 63-76.

Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec (11),* 51-72.

González, M. (octubre de 2009). *Formación profesional. La problematización como estrategia didáctica para la intervención profesional pedagógica.* Ponencia presentada en el II Coloquio de Investigación educativa UIM FES Acatlán. Ciudad de México.

Grado, A. y Uruñuela, P. M. (2017). Los tipos de violencia que aparecen en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía. De la violencia al buen trato. Ideas y estrategias para mejorar la convivencia en los centros* (480), julio-agosto.

Juvonen, J. y Graham, S. (2004). Research based interventions on bullying. En Ch. Sanders y G. Phye (eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 229-252). Nueva York, Estados Unidos: Elsevier Academic Press.

Juvonen, J. (2013). Peer rejection among children and adolescents: antecedents, reactions, and maladaptive pathways. En C. DeWall (ed.), *The Oxford handbook of social exclusion* (pp. 101-110). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.

OMS (2018). Violencia. Recuperado de *http://www.who.int/topics/violence/es/*

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Pabian, S. y Vandebosch, H. (2016). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal Of Behavioral Development, 40* (2), 162-172.

Rivera, O. R. (2012). *Desarrollo y prueba de un modelo integral de atención y prevención del* bullying *o acoso escolar.* Tesis de maestría. México: UNAM.

Sanz, F. (2017). Aprender y enseñar buen trato. *Cuadernos de Pedagogía. De la violencia al buen trato. Ideas y estrategias para mejorar la convivencia en los centros* (480), julio-agosto.

Sanz, F. (2016). *El buen trato como proyecto de vida*. Barcelona, España: Kairós.

Torrego, J. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. Torrejo (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 11-26). Madrid, España: Graó.

Van der Zanden, P. C., Denessen, E. G. y Scholte, R. J. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International, 36* (5), 467-481.

EL DESAFÍO DE CONSTRUIR UNA PROPUESTA CON SENTIDO

Yanith Betsabé Torres Ruiz*
yanisita@gmail.com

Resumen
El presente artículo busca motivar en el lector algunas reflexiones en torno a la idea de innovación en la escuela. Describe algunas consideraciones sobre cómo diseñar intervenciones situadas en los centros escolares. También muestra algunas dificultades a las que los maestros se enfrentan a la hora de diseñar y poner en práctica estrategias de intervención, invitando a repensar ciertas ideas que se tienen sobre la transformación educativa. Ofrece herramientas concretas empleadas en un trabajo de investigación con docentes de secundaria y explica, de manera general, la lógica de acción que se siguió.
Palabras clave: innovación educativa, dispositivo de formación, experiencia, procesos formativos, estrategia de intervención, transformación.

This article seeks to induce in the reader some reflections on the idea of innovation in school. It describes some considerations on how to design situated interventions in school centers. It also shows some difficulties that teachers face when designing and implementing intervention strategies, inviting them to rethink certain ideas about educational transformation. It also offers concrete tools used in a research work with secondary school teachers and explains, in a general way, the logic of action that was followed.

* Licenciada en Psicología Educativa y maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

Algunas consideraciones importantes

¿Cuántas veces hemos pensado e intentado diseñar y llevar a la práctica alguna estrategia de intervención que nos permita construir una realidad diferente a la que vivimos en el día a día? En mi caso, la respuesta es: ¡muchas veces! Pero, por alguna u otra razón, las cosas no me salían como lo esperaba, y abandonaba o dejaba a un lado mis intentos.

Ser maestro no es una profesión fácil hoy en día. Ser maestro de secundaria… no se diga. No es que tenga una mala percepción de estas instituciones, sino que, más bien, me representa un gran reto al desenvolverme y ser parte de una configuración que crea y recrea una realidad sumamente dinámica y compleja. Frente a lo anterior, una de las preguntas que me ha acompañado durante mi práctica es: ¿qué podemos hacer desde nuestro salón de clases para innovar y tomar la ruta de la transformación educativa?

Hace algún tiempo, cuando escuchaba las palabras "innovación", "cambio" o "transformación" (en lo particular, prefiero la última), pensaba que para lograrlo se requerían grandes estrategias, materiales novedosos, tecnología avanzada o expertos trabajando en sus laboratorios y creando soluciones inmediatas para los desafíos que enfrentamos los maestros. Con el tiempo,

Ser maestro no es una profesión fácil hoy en día. Ser maestro de secundaria… no se diga. No es que tenga una mala percepción de estas instituciones, sino que, más bien, me representa un gran reto al desenvolverme y ser parte de una configuración que crea y recrea una realidad sumamente dinámica y compleja.

esta concepción se ha ido modificando, en primer lugar, al dar un paso inicial y reconocerme como maestra, coprotagonista del proceso educativo y, sobre todo, como un agente activo detonador de situaciones formativas en mi salón de clases; esto es, reconocer que si hay alguien que conoce lo que ocurre dentro y fuera de mi salón de clase, esa soy yo. En este sentido, me ubico como un agente activo capaz de transformar la realidad escolar.

Sumado a lo anterior, también se modificó en mí la idea de que los cambios deberían ser "de la noche a la mañana", rápidos y eficaces como cuando frente a un dolor de cabeza te tomas una pastilla y en unos minutos el dolor desaparece. Seguramente hay situaciones en las que esta lógica aplica, pero habrá otras, como el proceso educativo, en las que no. ¿Acaso esto quiere decir que estamos perdidos? No. Lo que quiere decir es que se trata de un ritmo diferente, de pequeñas alteraciones algunas veces casi imperceptibles, pero que, sumadas de manera constante, producen "algo" a través del tiempo. Es por ello que prefiero usar la palabra "transformación" como opción más amplia, entendida como el conjunto de esas pequeñas alteraciones que, a través de un tiempo determinado, crean una realidad diferente.

Hasta aquí llevamos dos consideraciones que, en mi experiencia, resultan indispensables para intervenir en la escuela: el reconocimiento de uno mismo como agente transformador de su realidad y la idea de transformación bajo otro ritmo (uno más lento y a veces imperceptible). Habrá que agregar una tercera, que, en mi caso, resultó ser la más difícil de superar: la idea de que "lo sé todo". ¿A qué me refiero con esto? A esa mirada que se ha construido a lo largo del tiempo y a través de la experiencia que nos hace explicarnos las cosas de cierta forma, dar por hecho que conocemos al otro, que sabemos por qué se comporta como se comporta o por qué hace lo que hace. Esto es, aunque pasamos cinco días a la semana en las aulas, ¿en verdad nos hemos detenido a mirar lo que ocurre en su interior o sólo damos por hecho las cosas y actuamos en consecuencia?

Este punto es crucial, porque nos invita a hacer una pausa en nuestra práctica para mirar con mayor atención eso que hemos creído conocer y, en mi caso, comprobar que estaba muy lejos de comprender lo que realmente estaba ocurriendo.

Tomemos todo lo anterior como las tres herramientas básicas que conformarán una base sólida para diseñar intervenciones en el contexto educativo con sentido; es decir, que realmente nos permitan construir una realidad diferente. Si me reconozco como agente transformador de mi realidad, si apuesto por pequeñas alteraciones en mi hacer cotidiano que me pongan en el camino de la transformación y si me detengo a mirar con mayor detalle y detenimiento eso que creía conocer, nos situamos bajo una lógica alternativa que nos permita hacernos preguntas diferentes, observar

y analizar la realidad escolar desde otros ángulos. Una lógica que nos lleva a pensar la transformación educativa "de adentro hacia fuera", acercándonos y comprendiendo la realidad que se vive al interior de la escuela y el aula. Sólo así, señala Rockwell (1995), es posible construir propuestas de intervención con una mayor probabilidad de éxito. A mayor comprensión de la experiencia escolar, mayor posibilidad de generar propuestas con sentido y significatividad para sus actores.

Del dicho al hecho... ¡hay mucho trecho!

Tenemos las herramientas básicas como punto de partida, pero ¿y ahora? Nunca será lo mismo visualizar las cosas de manera "abstracta" que llevarlas a la práctica, en la que la realidad resulta sumamente compleja. Siguiendo la misma línea y ante la complejidad de la realidad escolar y del aula, tendríamos que preguntarnos: ¿por dónde acceder a esta? y posteriormente: ¿qué mirar una vez dentro?

En mi experiencia respecto al desafío de una construcción con sentido, tomé la figura del profesor como principal acceso a la realidad del aula y consideré como objeto de estudio, dentro de la complejidad de este contexto, la relación maestro-alumno; esto es, el encuentro o desencuentro entre estos.

Así, sumamos una "herramienta" más, que tiene que ver con definir de ese todo que nos interesa un punto de acceso, así como establecer lo que importa mirar. Esto implica 50% de la construcción de la propuesta de intervención que se desea diseñar y es posible acercarse a la realidad de interés.

¿Por qué hacer todas estas consideraciones e ir haciéndose de ciertas "herramientas", si para diseñar una propuesta no se necesita más que eso? He querido mostrar esta como una de las ideas que con frecuencia nos llevan a diseñar estrategias de intervención, pero que, a la hora de llevarlas a la práctica, simplemente no funcionan, al carecer de sentido. De ahí la importancia de ir tomando y aprendiendo a utilizar las "herramientas" que aquí se proponen, no como receta o como una solución infalible, sino como una alternativa en lo que cada individuo crea las propias.

Cuántas veces nos hemos encontrado con propuestas novedosas, tecnológicas e innovadoras que llegan de "afuera" con el propósito de apoyar el proceso educativo y, por muy buenas o sofisticadas que parezcan, simplemente, no funcionan. No funcionan no porque no sirvan, sino porque el contexto y la realidad donde se pretende implementar difiere de las condiciones para las que inicialmente fueron creadas. Aquí la importancia de construir propuestas "desde adentro", a partir de la comprensión de

nuestro contexto, de esta manera es posible disminuir la brecha entre el dicho y el hecho al diseñar estrategias "sobre medida".

Una propuesta "a la medida"

Diseñar una propuesta "a la medida"; es decir, que no apriete o quede floja, que fluya sin que se perciba algo que incomoda o estorba es posible a partir de realizar un diagnóstico situado de eso que nos interesa. Entendamos la palabra diagnóstico, más que para prescribir una "solución", para hacer visible aquello que muchas veces a simple vista no lo es, sacando a la luz las formas en que distintos elementos se encuentran configurados para comprender la lógica que les subyace. De acuerdo con Rodríguez (2013), el diagnóstico no sólo se entiende como la enumeración de todos aquellos factores que explican la naturaleza del problema, sino también como la identificación de aquellos elementos o condiciones que pueden permitir que se haga algo diferente. Esto es, identificar momentos de tensión, pero también momentos que representen una oportunidad para generar otro tipo de interacción. Se trata, entonces, de visualizar "oscuros" y "luces" en la realidad del aula, que permitan pensar posibles estrategias para su reconfiguración. El diagnóstico adquiere la cualidad de situado, al requerir una "radiografía" particular que permita identificar los puntos de interés, así como posibles rutas de acceso para su abordaje. Recordemos que, aunque es tentador utilizar lo mismo y generalizar la realidad escolar, los contextos y las necesidades de los implicados son distintas, por lo que se requiere un esfuerzo particular en cada caso.

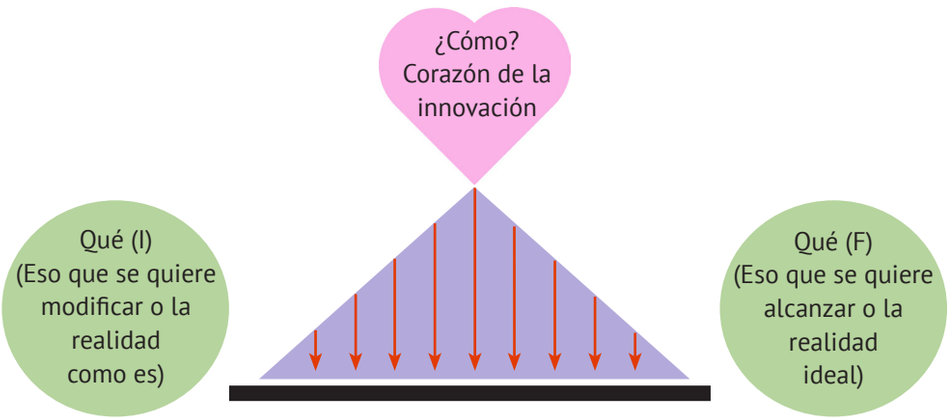
El diagnóstico situado permite "desmontar" lo que ocurre y comprender cómo es que pasa lo que pasa dentro del aula o de la escuela. En palabras de Poggi (2010), se trata de desandar los caminos conocidos, salir de la repetición que nos atrapa, hacer un proceso de deconstrucción y reconstrucción de saberes, con la disposición de realizar los cambios que se necesiten. Sólo a partir de esto es posible diseñar una propuesta de intervención "a la medida" y con sentido.

Diseñar una propuesta diferente

Pensar en esto, como se mencionó antes, probablemente remita a sofisticadas estrategias, herramientas o recursos. Sin embargo, la innovación educativa requiere, irremediablemente, partir de lo que ya existe, de lo que se tiene y de aquello con lo que se cuenta. De otro modo, no sería posible

hablar de innovación, por lo que se parte de la idea de que lo que se tiene representa exactamente lo necesario para transformar la práctica docente.

Figura 1. Triángulo de la innovación educativa



Para diseñar la propuesta de intervención o, en este caso, el dispositivo de formación deseado, además de definir los aspectos señalados en apartados previos, se requirió definir un *qué* y un *cómo*. Si bien muchas veces lo que tenemos más claro es el *qué* (generar un punto de encuentro entre maestro y estudiantes), definir el *cómo* conlleva quizá el verdadero desafío. Se trata de definir, en un primer momento, la realidad como es, o eso que se quiere modificar; y, en un segundo momento, la realidad deseada o eso que se quiere alcanzar. Pero, además de lo anterior, se trata de dar vida a la propuesta definiendo lo que llamo el corazón de la innovación, que es nada más y nada menos que el *cómo* se propone llegar de un punto a otro (figura 1). El triángulo que gráficamente se forma con estos tres vértices puede verse como una especie de "puente" entre el qué inicial y el final que sugiere, de manera muy sutil, el ritmo de las "alteraciones" a provocar que van de manera creciente, alcanzando un punto de clímax y entonces decreciente gradualmente.

De los qué al cómo

Después de realizar el diagnóstico situado en varias escuelas secundarias para acercarse y comprender cómo se configura la relación maestro-alumno, se identificó la necesidad de generar puntos de encuentro entre ambos, en los que pudieran reconocerse, mirarse, establecer una forma de interacción alternativa a la usual y dialogar para escucharse. Pero ¿cómo lograrlo?

Este es el punto que interesa desarrollar. Es importante señalar que, si bien se hacen referencias a la temática que trabajé en lo personal, la idea de compartir el proceso de construcción de la propuesta es, más allá del tema y los objetivos definidos, la lógica de diseño y construcción que se siguió, lo cual puede resultar de utilidad a otros colegas. Así que, a partir de lo anterior, retomaré la propuesta tal cual se diseñó, pidiendo al lector ir más allá para visualizar de qué manera podría pensar una propia o adaptar la que aquí se propone de acuerdo con el propio tema de interés.

Regresemos a los *qué*, que se buscó cubrir, en esta situación particular:

- Que los docentes visibilicen, analicen y reflexionen sobre cuál es o cuál ha sido la forma en que miran a los jóvenes estudiantes, y las implicaciones que dicha mirada tiene en la dinámica del aula.
- Que los docentes visibilicen, analicen y reflexionen sobre la manera en que ejercen su autoridad, y las implicaciones que esto tiene en la dinámica del aula.
- Que los docentes visibilicen, analicen y reflexionen sobre los puntos de encuentro con sus alumnos que construyen (o no) a partir del diálogo.

Con lo anterior, lo que se buscó es encender o echar a andar procesos reflexivos y formativos que permitieran a los profesores de secundaria:

1. Mirar a los jóvenes estudiantes (darles un lugar como sujetos particulares) y "moverse de lugar" para probar distintas perspectivas.
2. Repensar la autoridad docente, pasando de un modelo vertical a uno más horizontal que "descargue" al docente e incluya a los jóvenes estudiantes.
3. Dar importancia y cabida a la voz de los jóvenes estudiantes.

De estos desafíos de formación surgieron las tres dimensiones que orientaron la propuesta: *alteridad*, *autoridad* y *diálogo*. Ahora, para el diseño del dispositivo de formación se identificaron las siguientes necesidades, que se tradujeron en ejes de construcción/innovación:

- Generar significatividad en los docentes para lograr su implicación desde el inicio.
- Encontrar una vía de acceso que evada resistencias o mecanismos de defensa en los maestros.
- Encontrar una forma de hacer tangible lo intangible, o bien, visible lo invisible para estar en posibilidad de observar y analizar la práctica cotidiana.

- Echar a andar procesos formativos en los profesores.

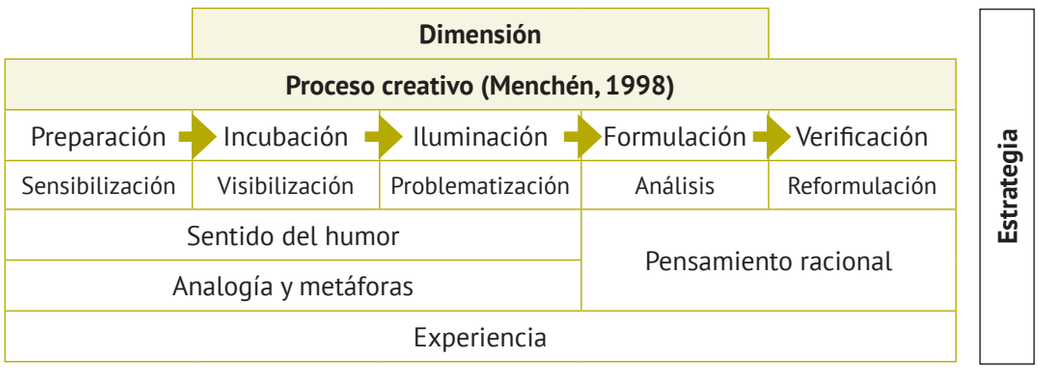
Una vez puestos sobre la mesa los desafíos de formación, así como los de los ejes de construcción/innovación antes expuestos, se procedió a pensar cómo acceder a la experiencia de los docentes, disminuyendo resistencias y, de algún modo, "cambiando de canal" el pensamiento y lógica de estos. A continuación se resumen los fundamentos de la propuesta:

1. Generar una experiencia. ¿Cómo lograr que lo se proponga resulte significativo para los docentes? Al respecto, Larrosa (2011) brinda elementos para una posible respuesta al considerar la idea de generar una experiencia, en su sentido más amplio, entendiéndola como la relación con un algo que no soy yo, algo que tiene lugar en mí, que me transforma y que es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, con lo que resultan afectadas ambas partes. Lo anterior, para asegurar que la propuesta a construir no pase ante los ojos de los profesores de manera ajena, y los coloque como simples espectadores, sino de manera significativa, implicándose y transformándose a partir de la experiencia.
2. Un lenguaje para la experiencia. ¿En qué lenguaje se elabora y se comunica la experiencia? Pensar en una posible vía de acceso hacia la subjetividad de los docentes, representa un importante reto que lleva a la racionalidad, pero, al mismo tiempo, hacia la sensibilidad que estos poseen. En el ámbito académico, estamos muy acostumbrados a lo teórico y al discurso que, muchas veces, se queda en lo abstracto, lo que representa una seria dificultad para incidir en los sujetos. No es raro encontrar cursos, diplomados o talleres en los que las presentaciones electrónicas con láminas repletas de conceptos y teorías son el eje de los mismos. No es raro tampoco que el contenido de dichas láminas pase a los cuadernos de notas de los participantes y se quede ahí y simplemente ahí. De lo anterior, se tomará como alternativa y como lenguaje de la experiencia el uso de analogías y metáforas, bajo el supuesto de que puede resultar "más liviano" hablar de eso que nos pasa de manera ajena a nosotros mismos. Se trata de usar sí el lenguaje conceptual, pero también el lenguaje sensorial, muchas veces subestimado o mal entendido.
3. El sentido del humor en acción. De manera complementaria al punto anterior, se propuso el aspecto lúdico de la experiencia cotidiana, que pocas veces es utilizado como recurso para promover procesos formativos y que es el sentido del humor. Este, utilizado como recurso protagónico, no sólo activa otro tipo de pensamiento en los sujetos, sino que genera disposición, apertura e incluso disminuye las resistencias o mecanismos de defensa de los mismos.

4. Activar el pensamiento creativo. Para la propuesta, el pensamiento creativo representó una pieza clave, ya que permitió dar respuesta a la interrogante: ¿cómo promover en los docentes un tipo de pensamiento diferente al habitual? Echar a andar procesos formativos requiere, necesariamente, activar otras formas de pensamiento, pues no es posible encontrar nuevas soluciones o alternativas a partir de una visión estática de la realidad. De ahí que se apostara por el pensamiento creativo.

Entonces, ¿cómo se conformó la propuesta? Se trató de mezclar y articular los componentes de tal forma que fuera posible generar estrategias flexibles (dado que nunca se sabe lo que va a ocurrir), que permitieran ajustar al momento su contenido para adaptarlas a la realidad o necesidades del grupo. Un aspecto importante del diseño del dispositivo de formación es que de la manera en que se construyó puede ser utilizado, realizando las modificaciones pertinentes, para cualquier dimensión (figura 2).

Figura 2. Componentes del dispositivo de formación



Veámoslo con mayor detalle. La columna vertebral del dispositivo de formación está constituida por el proceso creativo de Menchén (1998), para el cual señala cinco fases que se dan de manera ordenada: preparación, incubación, iluminación, formulación y verificación. Dichas fases se equipararon con los desafíos de formación establecidos previamente que son: sensibilización, visibilización, problematización, análisis y reformulación. La idea o lógica que persigue lo anterior es meter, en este caso, a los docentes implicados en una espiral de procesos que los vayan llevando a mirarse a sí mismos y a reflexionar sobre su práctica.

El orden de dichas fases, dado que no podemos pasar directo a la problematización, al análisis o a la reformulación, implica pasar antes por una etapa de sensibilización y de visibilización de lo que ocurre. Dicha secuencia y orden deben respetarse y desarrollarse como se indica. Ahora, el uso

de analogías y metáforas, así como del sentido del humor, se ubican justo en las fases de sensibilización, visibilización y problematización, dado que es donde podría presentarse mayor resistencia en caso de utilizar una lógica más racional. Sin embargo, esta última no se descarta, sólo que se deja para las fases finales, una vez que se ha podido acceder a la experiencia de los sujetos, con el propósito de analizar y dar orden a nuevas ideas, lo cual sólo puede hacerse bajo esta lógica.

La base que sostiene todo es la experiencia, la cual está conformada por una serie de situaciones específicamente diseñadas para crear ciertos escenarios que activen en los implicados procesos de reflexión de manera continua. Como resultado de la articulación de todo lo anterior, es posible determinar la o las estrategias a seguir y las cuales, por razones obvias de espacio, no incluiremos aquí, pero el lector podrá consultar el material completo, en caso de resultar de su interés.

Es importante mencionar que dichas estrategias no fueron pensadas como intervención definitiva que condujera al cumplimiento de los objetivos propuestos de manera inmediata. Más bien, como se planteó en un inicio, se pensaron como "semillas" que en la interacción con los participantes germinaran como ideas detonadoras de pensamientos y reflexiones personales, que los condujeran hacia el florecimiento de acciones diferentes en su práctica habitual. Habrá que aclarar que el propósito de la propuesta no fue alcanzar la eficiencia del dispositivo de formación, sino echar a andar procesos formativos en los participantes (provocar pequeñas alteraciones).

Quizá, el diseño y construcción de esta propuesta parezca compleja, pero una vez comprendidos los supuestos básicos, el lector se dará cuenta de que es más sencilla de lo que parece.

De la moda lo que te acomoda

El propósito de compartir la lógica de construcción de esta propuesta es echar a andar en cada uno de los lectores la idea de que el poder de transformación de la realidad escolar está en nuestras manos. Que no se necesita nada que no tengamos ya y que existen lógicas de acción que nos pueden mostrar rutas alternas hacia la transformación de nuestros contextos. Lo aquí expuesto es sólo una forma de dar respuesta al desafío de construir propuestas de intervención en la escuela con sentido, que tengan un impacto real que se refleje en las interacciones diarias. De acuerdo con el dicho que da nombre a este apartado, el lector tomará aquello que le haga sentido, que le ajuste y que le permita visualizar opciones viables según su realidad y necesidades específicas.

La importancia de compartir, de abrir el diálogo entre maestros, entre colegas, entre amigos, así como de intercambiar experiencias, crece cada día con los nuevos desafíos que se van presentando en el contexto escolar. Espero que este breve escrito, se sume a ello.

Referencias

Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid, España: Pirámide.

Poggi Puljak, R. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. El aula: espacio privilegiado para el desarrollo de estrategias. En *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos* (pp. 1-13). Buenos Aires, Argentina.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: FCE.

Rodríguez McKeon, L. E. (mayo de 2013). *La construcción del dispositivo de innovación en la gestión de la convivencia. Gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz.* México.

Torres Ruiz, Y. B. (2014). *Punto de encuentro en la escuela secundaria. Un dispositivo de formación*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

MAR DE FONDO

Miguel Ángel Godínez Gutiérrez*
migueloncito@yahoo.com

Para un viajero

A dónde va la vida si anda en el agua
a dónde la mirada que busca lejos lejos
van los pasos ande y ande y las olitas y las olotas
es el momento de caminar
la vida
si no pa cuándo
ahora
si no
pa cuándo
cargando nombre y ropa
algo de pasado
casi sin sentirlo
en el afán de romper el aire
abrirlo
jalarlo a los pulmones
(qué afán de hendirlo, y el agua)
ni pensar en el suicidio,
si de casualidad estoy aquí,

* Doctor en Ciencias de la Administración. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Como escritor ha publicado en diversos géneros literarios como cuentos, poesías, crónicas, reseñas y ensayo breve, así como en proyectos artísticos y patafísicos.

que la casualidad me lleve
a donde el sol sale a perseguir el horizonte
y a la Luna
y las estrellas las estrellas como árboles del cielo
guía para despistados para perdidos
las estrellas siempre están ahí aunque sea de día
como una falda de nubes
el tiempo, que pase
sólo ir por nuevo sendero
si vuelve la vista se pregunta si ya conoce allá
salvo por la gran estela
un respiro
de un lugar a otro sin perseguirse
nadie navega dos veces el mismo mar
nadie regresa.

VIOLENCIA Y VIDA SOCIAL EN LAS ESCUELAS

Juan Yhonny Mollericona Pajarito*
ymollericona@gmail.com

Resumen
El presente texto corresponde a una breve sistematización de una investigación realizada en 2011 en dos escuelas secundarias de La Paz, Bolivia. Este proyecto se desarrolló en el marco de la convocatoria: 100 años de educación en Bolivia, efectuada por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La metodología empleada para describir y caracterizar el fenómeno de la violencia escolar en estas escuelas fue la etnografía, y el método de recopilación de información empleado fue la observación no participante.
Palabras clave: violencia escolar, vida social, agresores, víctimas, masculinidad, agresión física, agresión verbal, agresión social.

This text corresponds to a brief systematization of an investigation carried out in 2011 in two secondary schools in La Paz, Bolivia. This project was developed within the framework of the call: 100 years of education in Bolivia, carried out by the Strategic Research Program in Bolivia. The methodology used to describe and characterize the phenomenon of school violence in these schools was ethnography, and the method of collecting information used was non-participant observation.

* Sociólogo. Docente de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés y de la Universidad Pública de El Alto, Bolivia.

Convivencia social: entre el conflicto y la violencia

La escuela para los estudiantes tiene un amplio significado. Para unos y otros representa los momentos cuando las relaciones interpersonales y grupales se renuevan, se afianzan o, en su caso, se fragmentan. En el ámbito educativo existen una serie de influencias que pueden ser positivas o negativas, que generan determinados comportamientos. Los grupos de pares son un referente muy importante para los jóvenes; en ellos pasan generalmente mucho tiempo juntos y unidos, se conocen mejor y comparten muchas experiencias que se viven dentro y fuera de las aulas.

El recreo puede convertirse en una situación peligrosa para los estudiantes y estos deben movilizarse estratégicamente para evitar la presencia amenazante de los otros. Para los "otros", el recreo representa un momento central para crear alianzas y relaciones (Jordan, 1999). En este espacio, en el que se desencadenan conflictos sin aparente motivación o finalidad, las estructuras formales de intervención poco o nada pueden hacer, pues las formas de transgresión no sólo avasallan las posibilidades del control de los profesores por su cantidad y recurrencia, sino que además se dan en los espacios menos esperados (Mujica, 2005).

La "vida social" en la escuela se ejerce por definición y regulación de sus pares. El juego como interacción es un elemento expresivo que constituye una reafirmación de una relación social; pero a la vez está marcado por tensiones o conflictos que se expresan mediante golpes, bromas, insultos y otros tipos de exclusión (Mujica, 2005). Al interior de la grupalidad es muy común apreciar ciertos tipos de comportamientos joviales y ruidosos. Entre ellos está hacer bromas o chistes a uno de sus compañeros. Por un lado, las bromas tienen un significado múltiple al interior del grupo, es un indicador del grado de confianza y de cercanía. Por otro lado, son dispositivos que permiten aliviar fricciones o, por el contrario, profundizar los conflictos existentes. Por lo tanto, las bromas y los chistes son parte de la vida cotidiana entre los escolares.

A través de las bromas se evocan dos discursos que se oponen por ser positivos o negativos. En ese contexto, los chistes se pronuncian en tonos burlescos, hasta irónicos, situación que implica el reconocimiento de valores, modelos estéticos, sociales y educativos. Frecuentemente, los escolares tienden a hacerle burla a su par, sobre lo estético ("cuidado, gordito, que te lo comas esto más"); algunas están referidas a los signos de masculinidad ("ché, tus *gambas* [zapatos] están *caché* [lindos]; pero ¿acaso no hay para hombres?").

Además, las características educativas e intelectuales son parte de las bromas ("este *sonso* se está volviendo *corcho* [ñoño]"). Las bromas expresan

en sí mismas diferencias entre los "modelos" y "estereotipos" de la vida cotidiana.

La convivencia social entre pares en la escuela transita por varios procesos de conflictividad. Estos conflictos básicamente son una prolongación de una afrenta que se generó en la escuela o en la calle. Las diferencias se expresan por la pertenencia al grado, cuestiones amorosas, hasta por la identificación con equipos de futbol; son tramas importantes para explicar la acentuación del conflicto y la generación de la violencia entre pares. Por ejemplo, en el caso de la ciudad de La Paz, existen dos equipos de futbol más populares y por ende rivales. Los escolares aficionados del Bolívar y de The Strongest se afrentan, unos diciéndoles "strong*gays*" y otros llamándoles "*choli*bar".[1] Son agresiones que se manejan también de manera inversa, *boligays*, *cholistrongest*. En estas agresiones se observan formas de subalternización y subordinación de género, por un lado, relacionadas con la feminización de los equipos de futbol; y, por el otro, con la superposición de la masculinidad que es algo transversal en las ofensas. Estas situaciones emotivas están fundamentadas por el estereotipo de relación de poder que se da entre los géneros, en el que el hombre es el "dominador" y las mujeres son las "dominadas", imaginarios sexistas que predominan en las relaciones estudiantiles.

La afirmación de la masculinidad provoca interacciones conflictivas entre los escolares. En algunas ocasiones, en estas disputas, la afrenta se expresa de manera abierta y directa cuando algún escolar insulta deliberadamente con la intención de provocar al otro para que reaccione. De este modo, se puede observar cómo se ritualiza el desafío (poner a prueba) a la masculinidad. Estos recursos de insultar y provocar se convierten en medios por los que se logra reconocimiento de su grupo de pares. De ahí que en la escuela se pueden apreciar frecuentemente este tipo de (re)acciones, marcadas por juegos en situaciones casuales. Los roces deliberados son una forma de desafiar "la masculinidad" del otro y, con ello, de probar la suya. En algunos casos, la afrenta es indirecta y se expresa de manera encubierta hacia el "rival", aprovechando una situación particular. Por ejemplo, si el escolar observado por el rival pasa acompañado de su novia, convierte este momento en una oportunidad para desafiar su masculinidad mediante el piropeo, con expresiones como: "¡oye, mamita, que estás haciendo con ese *mono*, aquí está tu Tarzán!". Expresiones como esta tienen como finalidad provocar una reacción impulsiva del enamorado aludido.

[1] Esta es una expresión discriminatoria, en tanto la referencia a "choli" se deriva de la palabra cholo o chola, que en Bolivia representa a un sector de la población ligado al mundo indígena.

La calle o la escuela se erigen como espacios de masculinidad, en donde los pares van experimentando mediante desafíos y rituales. Las peleas en la escuela son muy breves y muy agitadas, pues los estudiantes temen que sean observados o sancionados por el regente (personal de disciplina), a quien la institución otorga el control del espacio.

Como en todo ritual se espera una respuesta. Si el afectado no responde agresivamente a la agresión o provocación, corre el riesgo de ser tratado o reconocido como "maricón" y, por tanto, de ser feminizado por el grupo de pares, así como por sus rivales. En algunas situaciones, la práctica de feminización o subalternización es un factor que incentiva la pelea como manifestación de la masculinidad. Para Subirats y Brullet (1999), el sexismo educativo contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino, en términos de diferenciación de las prácticas y atribución explícita de estereotipos a los individuos de cada sexo. La construcción de la masculinidad hace que sea visible la violencia en el "mundo de los hombres", que se expresa en diversos espacios (en particular en el juego de futbol), y que proporciona el hilo conductor que permite ver las diferencias entre pares. Además se sostiene y se expresa en el rito, que favorece la naturalización de la violencia. En ese sentido, golpear a un rival se vuelve algo normal y rutinario.

La calle o la escuela se erigen como espacios de masculinidad, en donde los pares van experimentando mediante desafíos y rituales. Las peleas en la escuela son muy breves y muy agitadas, pues los estudiantes temen que

sean observados o sancionados por el regente (personal de disciplina), a quien la institución otorga el control del espacio. El miedo de los jóvenes se debe a que corren el riesgo de ser conducidos a la dirección, lo que puede generar que convoquen a los padres, o incluso, que puedan ser expulsados de la escuela. Por ese motivo, se buscan espacios en los que no se hacen visibles las agresiones, como el baño, que se convierte en un escenario en el que las peleas y los abusos se evidencian con una alta dosis de violencia física. Las peleas generalmente concluyen por la intermediación de los compañeros de los rijosos.

Los "juegos de violencia", o ciclos de exacerbación del conflicto, pueden presentar situaciones transitorias de agresión entre los pares que, en ciertos momentos, pueden transformarse en "conflictos constructivos"; pero, a la vez, es posible que estas se conviertan en "conflictos destructivos" y, por ende, en situaciones persistentes que están marcadas por acciones de hostigamiento, acoso y victimización entre los propios escolares. En las interacciones conflictivas de carácter constructivo (peleas, insultos, enfrentamientos), la violencia funciona como un medio "reparador" o de venganza, en tanto se logra un reconocimiento de la masculinidad, pero la violencia no aparece como un fin en sí misma. La regla es feminizar al rival y no ser feminizado. En cambio, en los conflictos destructivos, las humillaciones se vuelven una regla práctica, por lo que la violencia tiende a convertirse en una finalidad *per se*.

En este escenario, la situación transitoria se convierte en acto persistente, en la medida en que se entretejen y se sobrealimentan un conjunto de ofensas, vejaciones y humillaciones. Así, la regla básica es humillar al otro a como dé lugar.

En las instituciones educativas no siempre se da una relación horizontal y armónica entre los estudiantes, dado que la violencia interpersonal es un hecho que acontece de forma regular y, en ciertas ocasiones, alcanza situaciones de gravedad. Dos elementos caracterizan su presencia: en primer lugar, para ejercer violencia no siempre es necesario que haya un conflicto previo entre las partes, incluso, puede generarse antes de que se conozcan, cuando la violencia ocurre con un objetivo lúdico, con la que los actores únicamente pretenden divertirse; en segundo lugar, suele ser unidireccional y conducir a una relación desequilibrada entre las partes, en la que las fuerzas son desiguales entre el actor y la víctima, a favor del actor, de modo que, frecuentemente, se trata de un grupo contra una víctima aislada o un agresor más fuerte respaldado por un grupo que aplaude su proceder (Gómez, *et al.*, 2007).

Este tipo de situaciones pone en entredicho el ideal de la escuela como espacio de convivencia. Para los escolares, la escuela no sólo es vista como un

lugar en el que se detonan procesos de enseñanza y aprendizaje del currículum oficial, también se trata de un sitio de socialización de la dominación. De ahí que, en diversas expresiones, los jóvenes parecen representar a la institución simplemente como espacio físico y de poder (mobiliarios, aulas y rivales). En esa medida, la situación de acoso escolar se extiende a las interacciones cotidianas. La paradoja es que para muchos padres de familia la escuela es sinónimo y garantía de seguridad, el lugar donde sus hijos serán "salvaguardados" de los peligros de la calle. En esa perspectiva suprema, tratan de buscar las mejores escuelas o colegios, pero en la escuela los "peligros" no desaparecen, por el contrario, para algunos se pueden acentuar. Cuando las interacciones de los escolares en la escuela están marcadas por situaciones de violencia, tienden a ser naturalizadas en ciertas condiciones.

La violencia entre iguales en la escuela es un tema que recientemente se está estudiando en Bolivia, aunque ya se ha desarrollado en los años setenta en Europa y en los noventa en América Latina. Tal vez en nuestro contexto nos encontramos ante una "violencia silenciosa", lo cual puede explicar la tardía atención por parte de los investigadores en el tema. En efecto, la ocurrencia de las conductas violentas en la clase, en el recreo, en los baños o a la salida de la escuela, son menos visibles para un observador externo, en parte porque se trata de un fenómeno naturalizado, que adquiere forma de "juego", lo que lo vuelve intrascendente para el mundo adulto.

La escuela y la violencia entre pares

La violencia en la escuela no es un acontecimiento aleatorio o circunstancial, sino que se manifiesta abiertamente y, en muchos casos, adquiere formas visibles e invisibles. La mayoría de las agresiones se producen en lugares visibles, pero, a su vez, se manifiestan de forma velada, así que se vuelven "invisibles" (en los patios, en las aulas, en los baños y en los pasillos de la escuela), y en situaciones de mayor ocurrencia estudiantil como son los recreos y las salidas. Por tanto, en ciertos momentos, la escuela se constituye en un mundo aparte para los estudiantes, al margen de la normatividad y de la observación de los adultos. Al configurarse de este modo, en su cotidianidad, la escuela se vuelve un recinto reservado y preservado para los mismos estudiantes. Es en este ámbito en donde se pueden generar y desplegar agresiones hacia sus pares, cuyos límites son siempre arbitrarios.

Las manifestaciones de violencia en el ámbito educativo tienen raíces muy profundas y pueden ser de carácter estructural o situacional. Está claro que los episodios de violencia no deben considerarse como eventos aislados,

que ocurren espontáneamente como si fueran "accidentes" o simples incidentes. Desde la perspectiva institucional de la escuela y de sus actores (en particular, los educadores), la violencia resalta como algo exógeno a la cultura escolar. Por el contrario, en este ámbito existen una serie de relaciones interpersonales (entre director-profesor, profesor-profesor, profesor-estudiante y estudiante-estudiante), que hacen que se vuelvan conflictivas las interacciones en la escuela, lo que afecta la convivencia escolar.

La escuela en sí misma es un espacio donde se ejercita la violencia. Por ejemplo, cuando se le imponen a los educandos tareas arbitrarias e incongruentes. Se ejerce violencia cuando se subestima o sobrestima la capacidad de los educandos, ya sea que se les exija más de lo que son capaces de realizar en un momento dado o, en su caso, se los trate de tontos e inútiles. Se es violento cuando en ocasiones se recurre a la burla o a la intimidación como herramienta pedagógica, si se impone el miedo como vía para imponer la disciplina y si se toleran los defectos irresponsablemente, en lugar de resaltar las virtudes. Es más, las diversas manifestaciones de violencia –en el ámbito educativo– ocurren con más frecuencia de lo que se piensa, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es habitualmente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio. Esto hace que las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia sean considerables.

Esta violencia generalmente tiende a ser invisibilizada (encubierta, negada) o, en su caso, silenciada por los mismos educadores y autoridades para evitar críticas a la funcionalidad de la escuela. Se sabe que al interior de cada institución escolar se gesta de manera indistinta el "ejercicio de la violencia" entre estudiantes, de modo que algunos hacen uso de ella, mientras que otros la sufren. De ahí que la intimidación o maltrato entre iguales sea un comportamiento conocido por niños, adolescentes y jóvenes, dado que durante su trayectoria por la escuela están obligados a compartir un sinfín de tareas y actividades escolares, lo que también incluye momentos de ocio o de convivencia en su grupo de pares.

Los actos de violencia o *bullying* (hostigamiento, riñas y peleas) entre iguales se producen en su mayoría fuera del alcance del mundo adulto. La autoridad del maestro funciona en los espacios visibles, en el salón y respecto al control de las tareas, pero no es un ordenador efectivo de "todas" las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Los espacios o "territorios" donde más se generan actos de violencia son los recreos, los pasillos, las salidas de clases, en los cuales frecuentemente los maestros de aula están ausentes. En ese escenario, los estudiantes establecen su "mundo", en este se reconocen, además, aquí reproducen sus pautas, valores, normas, códigos lingüísticos, entre otros.

Características de la violencia

La violencia entre pares se enmarca en una subcategoría de la violencia o conducta agresiva más reconocida como "acoso escolar". Este tipo de dinámicas comprende agresiones directas e indirectas que se generan y se desarrollan al interior o fuera del ámbito escolar. Nos referimos al acoso escolar cuando este ocurre en la población estudiantil (estudiante-estudiante). El término acoso escolar o *bullying* se utiliza para describir diversos tipos y formas de comportamientos violentos entre escolares, que abarcan desde propagación de rumores, amenazas, burlas, impedir el paso, hurtar o esconder material escolar, hasta agresiones físicas como empujar, dar una patada de manera deliberada, entre otras. También se recurre a acciones no verbales y sin contacto físico, por ejemplo, muecas, gestos obscenos (que en muchos casos implican formas de acoso sexual), excluir a alguien intencionadamente o ignorarlo, entre otras.

La violencia se observa en la persecución e intimidación que lleva a cabo un estudiante hacia otro. En ese contexto, la intimidación cobra relevancia dado que su uso se basa en la "debilidad o pasividad de la víctima", por tanto, es un factor del que dispone el agresor para generar escenarios y casos de violencia. Este fenómeno de la intimidación se conoce en el ámbito europeo y norteamericano como *bullying*, que se traduce al castellano como "acoso". De este modo, es un término que está siendo utilizado para referir casos de persecución y agresiones recurrentes que se originan en los centros escolares.

El acoso incluye dos tipos de acciones: *a)* las formas directas y visibles y *b)* las formas indirectas, que son sutiles y que, en la mayoría de los casos, no son tan evidentes para el mundo adulto. Los actores son los propios estudiantes (agresor-víctima) quienes, mediante las acciones de hostigamiento periódico, rompen esa "simetría" de relaciones interpersonales de igualdad, por lo que se ven involucrados en situaciones de maltrato e intimidación contra sus propios compañeros de clase.

El *bullying* tiene dos sujetos implicados directamente, por un lado, el actor de las agresiones y, por el otro, el receptor de las mismas (aunque en otras ocasiones puede ser que el mismo alumno participe de ambos roles), desde luego, se involucra al resto del grupo (los observadores), dado que acepta, apoya o sanciona las acciones de violencia entre iguales.

Este fenómeno no es nuevo, por el contrario, siempre ha existido a lo largo de la historia educativa, pero en los últimos años se ha vuelto más visible al interior de los centros escolares (por el uso de internet y los teléfonos celulares, y debido a lo cual se conoce como *ciberbullying*). Desde entonces, se ha despertado la sensibilidad crítica de la opinión pública al respecto y el tema es motivo de investigación por parte de estudiosos, del mismo modo se ha incorporado en la definición de políticas públicas, dado que se considera que la violencia es uno de los principales males a los que se exponen los niños y adolescentes en edad escolar.

El *bullying* es una forma de maltrato, habitualmente intencionado, persistente y perjudicial de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero de aula. Generalmente se ejerce contra el "más débil", al que se lo convierte en la víctima habitual, sin que medie alguna provocación, dada la poca capacidad de la víctima para salir de esa situación, lo que acrecenta la sensación de indefensión y aislamiento (Cerezo, 2006, p. 384). Este abuso se da de forma sistemática y mediante un juego de poder, lo que se traduce en una convivencia desequilibrada e injusta entre pares al interior de la escuela. Las definiciones establecen ciertos criterios que caracterizan al acoso escolar: *a)* la existencia de un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor, *b)* la frecuencia y duración de una situación de maltrato y *c)* la intención de causar daño (Gómez, 2007).

Este fenómeno se configura a partir de tres requisitos, que pueden verse según un modelo triangular: *a)* las formas en que se ejerce la violencia, *b)* los sujetos: testigos, víctimas y espectadores y *c)* los efectos y consecuencias (Prieto, 2005; González y Pérez, 2007; Ibáñez, 2009). El *bullying* tiene

dos sujetos implicados directamente, por un lado, el actor de las agresiones y, por el otro, el receptor de las mismas (aunque en otras ocasiones puede ser que el mismo alumno participe de ambos roles), desde luego, se involucra al resto del grupo (los observadores), dado que acepta, apoya o sanciona las acciones de violencia entre iguales.

Se establece que la incidencia etárea del fenómeno (o rango de edad) ocurre entre los 14 a 18 años de edad, y tiene un mayor impacto en relación con el género (sexo masculino) entre los 11 a 14 años. Algunos estudiosos señalan que esto se explica por el paso de la escolaridad primaria a la secundaria, puesto que en esa edad el adolescente es poco reflexivo, es impulsivo y tiene poco control de la ira, así mismo tiende a resolver sus problemas mediante la fuerza y la violencia. Este segmento de edad es el periodo donde mayor frecuencia de casos se presentan, frecuencia que posteriormente va disminuyendo.

En el trabajo etnográfico realizado en dos centros educativos de secundaria en Bolivia, se logró identificar algunos casos de violencia en la "vida social" de los escolares. Presento a continuación algunos episodios de maltrato físico, verbal, social, psicológico y simbólico.

Caso 1. "Pase al otro, [pero] sin devolver"

Es un tipo de juego que se identificó que está presente en los procesos de interacción de los jóvenes en los centros escolares de estudio, según se revela en el siguiente episodio de violencia.

La agresión comenzó cuando uno de los compañeros –de mayor tamaño y edad– le propinó un golpe de puño al otro compañero expresando la frase: "pase al otro sin devolver". Entonces, el "otro" (en este caso, víctima inicial de la agresión) continuó con la dinámica del juego, propinando otro golpe al compañero que estaba delante de él, mencionando igualmente la misma frase ("pase al otro sin devolver"). El incidente se convirtió en un "juego en cadena" que se generó y se propagó entre los escolares por un buen lapso de tiempo. En ese marco, "las víctimas del juego", de igual forma –en proporción al golpe recibido– arremetieron con patadas, puñetazos y empujones contra los otros compañeros de clase. Después de esta situación, el "juego" se extendió a todos los que se encontraban por el lugar –donde los golpes y patadas iban y venían–, así se generó un tumulto de golpes.

Los golpes que se propinaron estuvieron marcados por una alta dosis de violencia y por tanto fueron más directos. En efecto, el preludio de agresiones que hubo durante la práctica marcó el sendero de la violencia, dado que en su "momento" la agresión no pudo ser respondida, porque la víctima, que en ciertas circunstancias había sido testigo, víctima, agresor o víctima-agresor, no logró detener la agresión. Esto exacerbó el juego por la violencia

utilizada. En ese escenario de agresiones de "todos contra todos" sobresalía nítidamente una "víctima del juego", quien luego se convirtió en "blanco" del hostigamiento grupal –la víctima era un adolescente de pequeña estatura y condición humilde.

Inicialmente esta condición de "potencial víctima" fue observada y localizada por algunos de los "jugadores" en su juego. Para algunos de los jugadores, la violencia adquiría un significado instrumental que se materializó en agresiones sistemáticas hacia uno de sus compañeros. No obstante, la víctima del hostigamiento había sido partícipe de manera activa en el proceso de agresión interpersonal e intragrupal, en la medida que el juego con violencia fue "divertido" –pero cuando se fue incrementando el nivel de violencia, él sólo tuvo una participación pasiva–. En ese sentido, la víctima ya no ingresó al ciclo de las agresiones, simplemente se dedicó a rehuir los golpes.

En algunos momentos, la víctima ya no pudo eludir algunos golpes que fueron directos –en particular de cinco compañeros del curso–. Sólo se limitó a responder inicialmente con el silencio y la mirada resignada, pero posteriormente manifestó: "¡ya no quiero [jugar]; ya no… ya no pues…; no!". Las agresiones no cesaron, en tanto que a los agresores se les presentó como un hecho "placentero". El grupo disfrutaba ante la inercia de la víctima. La víctima sólo trataba de rehuir –haciéndose el esquivo en medio de sus compañeros–; pero fue perseguido y encontrado por algunos hostigadores, además de que entre ellos se turnaban para perseguirlo con el fin de propinarle los golpes.

Caso 2. "El futbol: un juego para hombres"

Una vez comenzado el partido de futbol, los jugadores del equipo A empezaron a propinar goles y, posteriormente, se dedicaron a humillar a los jugadores del equipo rival (equipo B). La humillación del juego consistía en hacer gala de habilidades futbolísticas como hacer "bailar", sacar rosquitas, a la vez que dichas acciones concluían con el gol. El gol era vociferado de manera vehemente y con una expresiva acción de deshonra contra los contrincantes; pero con el pasar de los minutos de juego, el equipo B reaccionó y se acercó al marcador, de 6 a 5 para ese entonces. De pronto, el equipo A se encontró perdiendo, aspecto que hizo que entre ellos se imprecaran (frases de ofensa/violencia de unos contra otros), e incluso, que llegaran a los golpes.

La cancha se convirtió en un espacio de conflicto. De repente se escucharon frases con un alto grado de violencia como: "maricas de mierda", "¡sacá como hombre pues carajo!", "pareces nena, o crees que estás jugando con niñas. No, ¿no ve?". Por tanto, comenzaban los insultos entre los pares, enfocados a desvalorizar la condición "varonil" del oponente. Otro ejemplo se vio cuando el jugador cometía errores: "pisa huevos. Deberías

romperte la jeta. Pareces un homosexual. Debías quebrarle la pierna. ¡Maricón!"; "no estás jugando con bolas. Este es un juego para hombres. ¿O no sabías, cabrón?". En todos los momentos del encuentro se ponía a prueba la "hombría" de cada uno de los jugadores.

Durante el desarrollo del juego se generó un acto de violencia física, cuando un agresor le dio un empujón y un puñetazo al contrario. "Paradorcito eres, ¿no? Maricón, defendéte carajo de una vez" –vociferaba con fuerza el agresor–. El rival le respondió aplicando un puñete (derechazo) que le partió la boca al agresor. "Machito eres. ¿No? Ahora vas a ver quién soy yo". Los que contemplaban el acontecimiento solamente gritaban: "uno a uno que sea y que nadie se meta", lo expresaban como una norma de la pelea. Los peleadores se trenzaron y se revolcaron en el suelo, dándose puñetazos como y donde podían hasta el punto que se sujetaron fuertemente de los cabellos.

En estas situaciones destacan las acciones encaminadas a feminizar y ridiculizar al contrincante con adjetivos calificativos como maricón, poco hombre, gay y homosexual. Por su lado, los estudiantes que resultaban agredidos con este vocabulario empezaban la reyerta física y verbal. De ahí que los "juegos" deportivos se convertían en estas escuelas en espacios de exclusión e inclusión para la pertenencia a algún grupo.

Caso 3. "No te metas con el chico de mi amiga"

El timbre anunció el ingreso a clases, un grupo de cinco mujeres, estudiantes de secundaria, platicaban en ronda. De pronto, una de las chicas que parecía la líder del grupo increpó a una muchacha de otro grupo que se encontraba en la puerta del colegio, diciéndole: "¡oye tú! Ofrecida. Te estoy hablando a ti. ¿Acaso no me oyes? Ya nos enteramos que estás detrás del chico de mi amiga. ¡Carajo! No te enteraste que es el chico de mi amiga". Pero en esos momentos, la agredida se encontraba sola y apresurada por ingresar al

colegio y solamente pudo decir algunas palabras entrecortadas: "¿quién…? ¿Yo…? ¿Me estás hablando a mí…? ¡Ahhh...! ¿Qué dices? Yo no te hice nada, ni te conozco. Además ese chico se me declaró la anterior semana y si me busca será por algo, ¿no?". La agredida, un poco azuzada por el momento intranquilo, tuvo que escapar y salvar el momento para poder entrar a clases y encontrarse con sus amigas que divisaron desde el patio qué es lo que pasaba. A una de ellas se le escuchó claramente decir, "esta *imilla*[2] de mierda me las va a pagar". Parte del grupo en tono acompañó la idea de la venganza.

En horas del recreo, el grupo de amigas empujó a la circunstancial víctima. Una de ellas le gritó diciéndole: "¡zorra de mierda!, vamos a ver la siguiente vez, ¡a ver cómo te va!". En esos momentos llegó a la defensa de la agredida una de sus amigas, que había llamado al regente del colegio. Ella denunciaba el hecho de agresión y le decía: "mire, señor regente, a mi amiga le han pegado, ¡castíguelas!". La autoridad alzó la voz: "¿qué pasó aquí? ¿Por qué le están pegando a su compañera? ¡Ah...! ¿Son ustedes de nuevo? Con este problemita más el director las expulsará definitivamente del colegio. A ver, vamos todos a sus cursos que el recreo terminó". Una vez más, el regente conducía a todas las agresoras nuevamente a la dirección.

Conclusiones

El fenómeno de la violencia entre pares en las escuelas (insultos, burlas, desprecio, amenazas, golpes, empujones, entre otros) es una realidad insoslayable que se vive en las escuelas secundarias de nuestro contexto. Las causas pueden ser múltiples y pueden ser atribuidas a sentidos de pertenencia e indiferencia que marcan esa compleja trama de relaciones entre escolares, que se reflejan en la incidencia de prácticas violentas de menor o mayor grado. Pero esta violencia no es antisocial, sino social, pues aparece como una práctica que regula o define una normalidad social en las escuelas.

Esta violencia está marcada principalmente por una particular forma de socialización entre los escolares o estudiantes. No es una violencia "sin sentido", sino una violencia ritualizada y rutinizada por cuestiones de afectividad, en la media que el grupo de pares exige ciertas condiciones y conductas de sus integrantes, pues los adolescentes demandan afecto y aceptación principalmente de sus semejantes. Inicialmente esta violencia es conflictiva, posteriormente se vuelve una violencia persistente.

---

[2] Esta agresión esconde a su vez una forma de discriminación, pues *imilla* significa niña o joven indígena.

Las agresiones consisten en golpes, insultos, bromas y formas de exclusión. Esta forma de violencia implica actos reiterados y no ocasionales, se caracteriza por romper la simetría implícita en la relación entre iguales, lo que genera procesos de victimización y relaciones de dominio-sumisión. Asimismo, la violencia jerarquiza las relaciones interpersonales, intragrupales e intergrupales y produce asimetrías entre el agresor y la víctima. Así mismo, la escuela como espacio y escenario es reconfigurada por los estudiantes. Para unos, puede ser un contexto natural de socialización e inclusión; para otros, puede representar un espacio de exclusión y, por ende, agresivo. En ese contexto, la escuela puede volverse una situación peligrosa debido a la convivencia cotidiana que las víctimas o posibles víctimas tienen con sus agresores.

Referencias

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying:* estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Bull Test-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4* (9), 333-352. Murcia, España.

Gómez Sanabria, A. *et al*. (2007). El *bullying* y otras formas de violencia adolescente. Recuperado de *http://scielo.isciii.es/pdf/cmf/n48-49/art05.pdf* el 7 de mayo de 2010.

González, M. y Pérez, G. (2006). Hostigamiento entre pares. Una mirada desde la psicopedagogía. Recuperado de *http://www.espaciotodobien.com/documentos/hostigamiento/Hostigamiento%20entre%20 pares.pdf* el 7 de mayo de 2010.

Ibáñez, I. (2009). *Violencia en las aulas. El bullying*: Profesores en el Aula Asociación.

Jordán, E. (1999). Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En *Géneros, prófugos. Feminismo y educación* (pp. 225-249). México: UNAM-Paidós.

Mujica, J. (2005). *Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria.* Recuperado de *http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-8.pdf.* el 10 de mayo de 2010.

Prieto García, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (27), 1005-1026.

Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En *Géneros, prófugos. Feminismo y educación* (pp. 189-230). México: UNAM-Paidós.

ALTERNATIVAS DESDE LA DIDÁCTICA CRÍTICA PARA LA FORMACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIA

Alfonso Luna Martínez*
alflunmar@gmail.com
Octavio Pérez Cabrera**
octa.peda.upn@gmail.com

Resumen
En el presente artículo se reflexiona sobre el problema de la heteroformación en la escuela y la necesidad de propiciar entre los estudiantes estrategias autoformativas para producir competencias y habilidades de convivencia en el nivel secundaria. Se describe el trabajo realizado por un colectivo de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, durante los años 2012 a 2014, en el proyecto pedagógico crítico denominado Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN. Así mismo, se realiza una propuesta formativa y didáctica concreta que, de adaptarse a las condiciones particulares de la escuela secundaria, puede resultar útil en la construcción de ambientes de convivencia democráticos y pacíficos.
Palabras clave: autoformación, heteroformación, convivencia pacífica, didáctica crítica.

This article reflects on the problem of heteroforming in school and the need to promote among students self-training strategies to produce competences and skills for coexistence at the secondary school level. The work carried out by a group of teachers at the National Pedagogical University, Unit Ajusco, during the years 2012 to 2014, is described, in the critical pedagogical project called the Paulo Freire UPN Network Free Chair. Likewise, a concrete training and didactic proposal is made that, if adapted to the particular conditions of the

* SEP. Universidad Ítaca. Prepa en Línea SEP. Paidepráxico S. C.
** SEP. Paidepráxico S. C.

secondary school, can be useful in the construction of democratic and peaceful coexistence environments.

A manera de introducción

Quienes escribimos este artículo somos docentes de nivel básico, aunque tenemos experiencia también en el nivel de secundaria, en ambos casos en el sector público. En la escuela secundaria, hemos interactuado formativamente con estudiantes de tercer grado en dos instituciones. Actualmente somos profesores frente a grupo en primaria.

En este artículo buscamos describir y proponer alternativas que nos ofrece la didáctica crítica para crear ambientes de aprendizaje donde nuestros estudiantes de secundaria puedan construir sus conocimientos a partir del desarrollo de estrategias autoformativas. Lo anterior derivado de un proyecto de trabajo que desarrollamos de 2012 a 2014 en escuelas secundarias de la Ciudad de México, el cual se denominó Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN.

Antes de iniciar con la descripción del proyecto, la propuesta y sus resultados, consideramos prudente analizar algunas finalidades que, en términos de la formación de los estudiantes, se plantea el sistema educativo nacional. De acuerdo con el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación básica en nuestro país "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia". Los docentes en servicio, particularmente en educación secundaria, somos los funcionarios encargados de realizar este ideal en cada uno de nuestros alumnos, mediante estrategias diversas.

Desarrollar todas las facultades del ser humano en los estudiantes del nivel básico es difícil, ya que a muchos niños y adolescentes el proceso formativo tradicional les resulta aburrido, incomprensible y poco funcional para la realidad en que viven. Como docentes, en diversas ocasiones nos hemos enfrentado a casos en los que nuestros alumnos tienen complicaciones para resolver operaciones básicas, mantienen altos niveles de indisciplina o una actitud apática hacia nuestra manera de llevar las sesiones, además de las situaciones de acoso escolar o violencia entre alumnos, e incluso, hacia los mismos docentes.

A lo anterior habría que agregar las dificultades que los alumnos tienen para aprender, ya sea por la gran cantidad de distractores a los que están expuestos, o bien, por asuntos de adicciones, violencia familiar o en el noviazgo, problemas en la comunidad y carencias de índole económica.

Como maestros de secundaria nos preguntamos: ¿cuál será la mejor manera o maneras de atender las problemáticas formativas de nuestros alumnos?, ¿de qué forma acercarnos al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, no sólo en el ámbito escolar, sino para su desarrollo social?

Estas preguntas pueden tener múltiples contestaciones que, al convertirse en disposiciones que aplicamos en el aula, generan ciertas respuestas en los estudiantes, algunas de estas positivas y otras indeseables. En este espacio queremos reflexionar sobre la manera en que, como docentes frente a grupo, construimos un ambiente de trabajo adecuado o inadecuado para que los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades humanas.

Primero: debemos pensar en el tipo de escuela donde estamos inmersos

Adoptar una actitud crítica sobre nuestro trabajo cotidiano en la escuela primaria o secundaria es una tarea complicada, pero necesaria si queremos encontrar soluciones a las problemáticas educativas que enfrentamos en las aulas. En este tenor, vale la pena reflexionar sobre la secundaria como una institución que cada vez se ve más alejada de las realidades de nuestros alumnos, ya que muchos de sus procesos formativos se desarrollan en medio de un ambiente autoritario y heterónomo, donde son "los otros (hetero), o alguna instancia exterior a la propia voluntad, quienes rigen o determinan las normas de conducta (Vázquez, 2001, p. 3).

Nuestros estudiantes viven su formación (al menos en lo que toca al plan de estudios) como un proceso ajeno a su vida diaria, paralelo a lo que les interesa realmente, distante de sus emociones y sentimientos. Es posible que la escuela secundaria, con sus normas de conducta, modelos disciplinarios y estrategias de vigilancia, vaya debilitando cada vez más los espacios formativos que interesan y motivan a los estudiantes. De este modo, el ámbito escolar ofrece a los adolescentes pocas experiencias formativas que, por el contrario, sí obtienen fuera de la escuela, en redes sociales, con grupos de amigos y en otras interacciones no formales.

Autores como Freire (1970), Yurén (2008), Delors (1996), Garduño (2008), Nussbaum (2011) y otros, coinciden en que los procesos educativos actuales deben transitar de ambientes heteroformativos hacia la realización de modelos educativos autónomos, a través de los cuales se generen competencias para el desarrollo humano de los alumnos, así como capacidades y habilidades para la vida, aprendizaje, interacción con los otros y trabajo colaborativo.

Sin embargo, lo anterior se complica cuando, como maestros, pretendemos realizar estos ideales en el aula, en cada uno de nuestros alumnos, porque nos enfrentamos con dificultades y desafíos propios de la operación escolar y de la convivencia entre los estudiantes. Muchas veces resolvemos las situaciones de manera autoritaria y heteroformativa, aun cuando en el nivel discursivo pretendamos desarrollar aprendizajes y relaciones de sana convivencia escolar.

Segundo: pensar si como docentes coadyuvamos en la preservación de los modelos heteroformativos en la escuela

En un estudio en el nivel secundaria, Rodríguez McKeon destaca que muchas de las disposiciones que los maestros despliegan en el aula, más que promover ambientes de aprendizaje significativo, se orientan a preservar modelos donde existen mecanismos de control de los alumnos que se ejercen "sobre sí mismos, los otros y el mundo" (Rodríguez McKeon, 2009, p. 146). Las estrategias que menciona son:

a) El bombardeo de modelos, a saber "la necesidad de moldear la subjetividad, de tal modo que los alumnos hagan suyos los valores de la responsabilidad y el trabajo como aspiraciones propias" (Rodríguez McKeon, 2009, p. 148).
b) El "choro sobre el futuro" y su ineficacia como estrategia de formación ciudadana, en el que "los profesores intentaban, a su manera, infundirles el deseo de pensar a futuro, pero también compartir elementos acerca de su visión de los problemas por los que actualmente atraviesa la sociedad, así como su percepción en torno a la situación de la juventud" (Rodríguez McKeon, 2009, p. 157).
c) La estrategia de la ocupación y del silenciamiento, "se trata, en términos coloquiales, de: no dejarlos ni respirar"; de provocar la quietud del pensamiento para que los jóvenes no piensen cosas malas, pero también de la quietud del cuerpo que impida cualquier manifestación de movimiento y con ello de diferencia" (Rodríguez McKeon, 2009, pp. 174-175).

A partir de lo anterior, nos preguntamos si nuestra labor docente frente a grupos de secundaria, ayuda a establecer ambientes de aprendizaje relevantes para los estudiantes o, simplemente, se trata de un conjunto de estrategias que buscan controlar, silenciar, evitar el conflicto y reducir problemas. Una cuestión relevante es saber si como profesores nos hemos convertido

en una especie de celadores o vigilantes, cuyas únicas funciones son prescribir a nuestros estudiantes una manera de ser, pensar y actuar desde lo que a nosotros nos parece que está bien, y no reparamos en pensar si lo que hacemos les sirve a ellos para lograr el desarrollo armónico de sus capacidades.

Tercero: retomar una didáctica diferente, pensar en otras maneras de ser docentes

A partir de lo dicho podemos afirmar que existe la necesidad de buscar diferentes maneras de ser docentes, de proponer el conocimiento a nuestros alumnos y hacérselos asequible. A continuación describiremos nuestro proyecto con el objetivo de mostrar al lector algunas de las posibilidades que como docentes del nivel básico hemos podido construir para transformar la práctica frente a los estudiantes.

¿Qué buscábamos?

El objetivo principal del proyecto, planteado por el grupo de trabajo y descrito por Pérez y Luna (2014), fue desarrollar pedagogía crítica freiriana por medio de la intervención educativa en procesos de enseñanza-aprendizaje antibancarios y liberadores.

¿Dónde y cuándo lo hicimos?

El proyecto se desarrolló en una escuela secundaria técnica ubicada en Tlalpan y una diurna situada en la alcaldía Magdalena Contreras, de la Ciudad de México. Asistimos a ellas de 2012 a 2014, los sábados, en un horario de 8 a 14 horas. Entrar a las instituciones representó un desafío, pero hasta hoy este ejercicio se sigue desarrollando.

¿Quiénes lo hicimos?

Alumnos y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), principalmente estudiantes y egresados de carreras como Química y Física, profesores de la Escuela Normal Superior y de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, así como personas interesadas en apoyar el proyecto, incluso, alumnos de otras secundarias y preparatorias. Todos ellos integrados como un colectivo de facilitadores.

¿Cómo lo hicimos?

La estrategia consistió en varias fases, mismas que Pérez y Luna (2014) describen ampliamente. En este artículo sólo describiremos las etapas para

dar claridad al lector. La primera de ellas consistió en la formación del grupo de trabajo, un momento donde entre facilitadores intercambiamos problemáticas y experiencias formativas, para generar estrategias sobre el trabajo en el aula. Durante esta etapa, trabajamos en el diagnóstico sobre el contexto, resultados y problemáticas que prevalecían en la escuela intervenida. En este intercambio se produjeron diversas estrategias, de entre las cuales rescatamos una, misma que en apartados posteriores describiremos.

Un segundo momento fue la negociación con las autoridades y maestros de los centros escolares, que nos permitió conocer las problemáticas que se presentan en el nivel de secundaria. Pudimos charlar con los docentes, intercambiar opiniones y "pulir" las estrategias de intervención, lo que incluyó la asistencia de una representación del colectivo a las sesiones del Consejo Técnico Escolar en los meses de enero y febrero de 2012, 2013 y 2014.

La tercera fase fue de acercamiento con los alumnos y los padres de familia para plantearles nuestro proyecto y recabar sus percepciones y necesidades. Nos dimos cuenta de las problemáticas que existían en la comunidad escolar y su entorno, no sólo de tipo socioeconómico, sino también las relacionadas con desempleo, drogadicción y delincuencia.

Luego iniciamos el trabajo en aula, durante los meses de febrero a junio de 2012, 2013 y 2014. En ese momento pusimos en operación las estrategias planteadas y obtuvimos experiencias e información necesarias para mejorarlas y enriquecerlas, lo anterior como un proceso de aprendizaje mutuo con nuestros alumnos. Al final hicimos una evaluación del proyecto que al día de hoy se ha mejorado y enriquecido con la suma de experiencias de diversos actores y profesionales. Podemos decir que fue un proyecto hecho por los propios actores y planteado desde la didáctica crítica freiriana. A continuación describimos una de las estrategias que arrojó mejores resultados.

Una estrategia basada en la convivencia e intercambio entre sujetos educativos

Como red de trabajo, el colectivo de facilitadores colaboró en el planteamiento de una estrategia de cinco fases. Se pensó en una manera de trabajar en el aula, que se planteara desde la didáctica crítica de Paulo Freire, pero que se transformó en un ejercicio que incluyó planteamientos de Boggino (2005), estrategias estructurantes de Magendzo (1999), educación en derechos humanos de Jares (2006) y la pedagogía de la convivencia. Lo hicimos de esta manera porque nos dimos cuenta de que no existe un solo camino para lograr los aprendizajes y que las disposiciones que proponemos

siempre obedecen a condiciones y contextos que, para su atención, echan mano de diversos recursos disponibles, entre los cuales se encuentran los planteamientos teóricos, pero también las capacidades de los facilitadores, mismas que se operan en el dispositivo de formación.

Nuestra estrategia no se constituyó como un modelo de trabajo, sino como una especie de guía que orientó la labor en el aula, misma que deseablemente debe modificarse en función de las características del grupo y escuela donde se aplica. Por lo tanto, queremos compartir una estrategia propuesta en los siguientes términos.

Fase 1. Formación de equipos

En esta etapa, que se puede considerar como inicial del trabajo en el aula, cada facilitador coordina al grupo y, a través de una técnica para formar equipos (uso de colores, numerar, rompecabezas, entre otras), integra a los alumnos en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Aquí se busca que los alumnos puedan trabajar con la diversidad de sus compañeros.

Se pide a los integrantes del equipo que elijan, mediante el mecanismo que consideren conveniente, a un representante, una persona que llevará la relatoría, cada uno de los representantes se anotan en un pizarrón o en un formato. Además, escogen un nombre para su equipo, con formato libre, y si es posible crean una porra. Esta actividad no puede llevarnos más de 10 minutos, y es necesario que el facilitador coordine el trabajo de modo que todos los alumnos participen y estén en movimiento ordenado. De acuerdo con Pérez y Luna, "durante las sesiones de trabajo, se pudo observar a los alumnos adaptándose a esta estrategia de trabajo, al principio complicada para ellos" (Pérez y Luna, 2014, p. 69). Es posible que como docentes tengamos que hacer un esfuerzo para conseguir la organización.

Fase 2. Sorteo de temas

En su secuencia didáctica, el docente ha de planear cuáles temas corresponden, de acuerdo con el plan de estudio, al nivel y al grado. Una vez elegidos los funcionarios de equipo (representante, relator...), se pide a cada representante que asista para elegir un tema de la mesa o urna, al azar. Cada uno lo toma, lo lee y lo da a conocer al facilitador, quien anota el tema en el pizarrón o formato junto al nombre del equipo. Una vez conocidos todos los temas, se solicita a cada grupo que decida el producto que va a elaborar, a saber: mapa mental, resumen, cuadro sinóptico, gráfico, representación teatral. Se supone que a estas alturas de la formación los alumnos conocen las bases para realizar cada uno de los productos. En caso de que el docente note que un grupo desconoce cómo elaborar alguno de estos, se recomienda explicar brevemente. Esta fase se plantea para 10 minutos.

Los alumnos también deciden, con la supervisión del facilitador, quién o quiénes realizarán cada una de las actividades requeridas para elaborar el producto, todo es anotado por el relator. El docente supervisa cada fase y apoya a los alumnos para que diriman sus diferencias.

Fase 3. Trabajo en grupos

De acuerdo con Pérez y Luna (2014), en esta fase los alumnos elaboran sus producciones, a partir de los acuerdos tomados por el equipo, se utilizan materiales diversos y apropiados para el proyecto como: papel, marcadores, gises, vestuarios, entre otros. Se propone que los alumnos tengan a la mano libros de texto y materiales de la biblioteca escolar, si es posible internet o tabletas electrónicas. En el proyecto de intervención fue notoria la participación de los alumnos y la multiplicidad de producciones. Se propone que este trabajo no dure más de 30 minutos.

Fase 4. Plenaria

Es el tiempo para la presentación de las producciones en el colectivo, cada equipo presenta sus trabajos en el formato que decidió, en un tiempo de 5 minutos. El facilitador promueve un ambiente de respeto a las opiniones y coadyuva para que los alumnos reflexionen y opinen sobre lo que ven y escuchan, incluso, que propongan o hagan observaciones respetuosas. Se busca llegar a conclusiones grupales y resaltar los puntos positivos que tengan los trabajos, así como puntualizar aquellas informaciones o elementos que resulten poco claros. No se trata de que los alumnos expongan solamente, sino que den cuenta de su aprendizaje y lo puedan compartir con los otros de manera sintética. Las producciones se coevalúan o evalúan de acuerdo con los criterios establecidos por el docente en una rúbrica de trabajo.

Fase 5. Relatoría

Solicitamos a los alumnos que realicen un ejercicio de reflexión y metacognición, que recorran el camino seguido en el proceso de trabajo. Se pide a los alumnos responder a los siguientes planteamientos:

- ¿Qué hicimos? (tema)
- ¿Para qué lo hicimos? (objetivo)
- ¿Cómo lo hicimos? (proceso-estrategia)
- ¿Con quién lo hicimos? (relaciones de convivencia)
- ¿Qué me gustó?
- ¿Qué no me gustó? (nivel emocional-afectivo-valores)
- ¿Qué sugiero? (propuesta para cambio/mejora)
- ¿Qué aprendí? (nivel cognitivo)

¿Qué obtuvimos del trabajo?

Sin abundar mucho en los resultados numéricos, podemos decir que las escuelas en las que se intervino mejoraron sustancialmente en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) 2012 y 2013 (Hernández, 2014, y Pérez y Luna, 2014). Por otro lado, los alumnos obtuvieron un resultado significativo en su resolución del Examen de Ingreso al Nivel Medio Superior (Exani-I). El nivel de resolución de simulacros resultó en un movimiento de eficiencia que pasó de 42%, al inicio de la intervención, a 80%, al final del trabajo.

Además, durante las actividades en el aula, se pudo observar la colaboración y dinamismo de los adolescentes y su adaptación a una estrategia diferente, que no los silenciaba, sino que, al contrario, buscaba moverlos de su quietud e incorporarlos al trabajo en aula. Las dificultades del proyecto fueron muchas, por ejemplo: los pocos recursos, la negativa de algunos directivos para permitir el acceso al plantel, la burocracia; sin embargo, se pudieron superar con la colaboración de todos los actores, de tal suerte que el proyecto perdura hasta la actualidad.

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). México: SISTA.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Garduño, T. (2008). *Una educación basada en competencias*. México: SM Ediciones.

Hernández, M. (2014). *Curso de preparación para examen a nivel medio superior: una perspectiva desde la pedagogía crítica.* Tesis. México: UPN.

Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Madrid, España: Paidós.

Pérez, O. y Luna, A. (2014). *La Cátedra Libre Paulo Freire UPN: alternativa ante el desafío de la formación de sujetos autónomos. El caso de la Escuela Secundaria Técnica 112*. Tesis. México: UPN.

Rodríguez McKeon, L. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso de educación secundaria*. México: UPN.

Yurén, T. (2008). Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas. En *La formación de los jóvenes en México: dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.

Vázquez, V. (2001). ¿Educar al sujeto moral según criterios de autonomía o heteronomía? En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. España: Universidad de Barcelona.

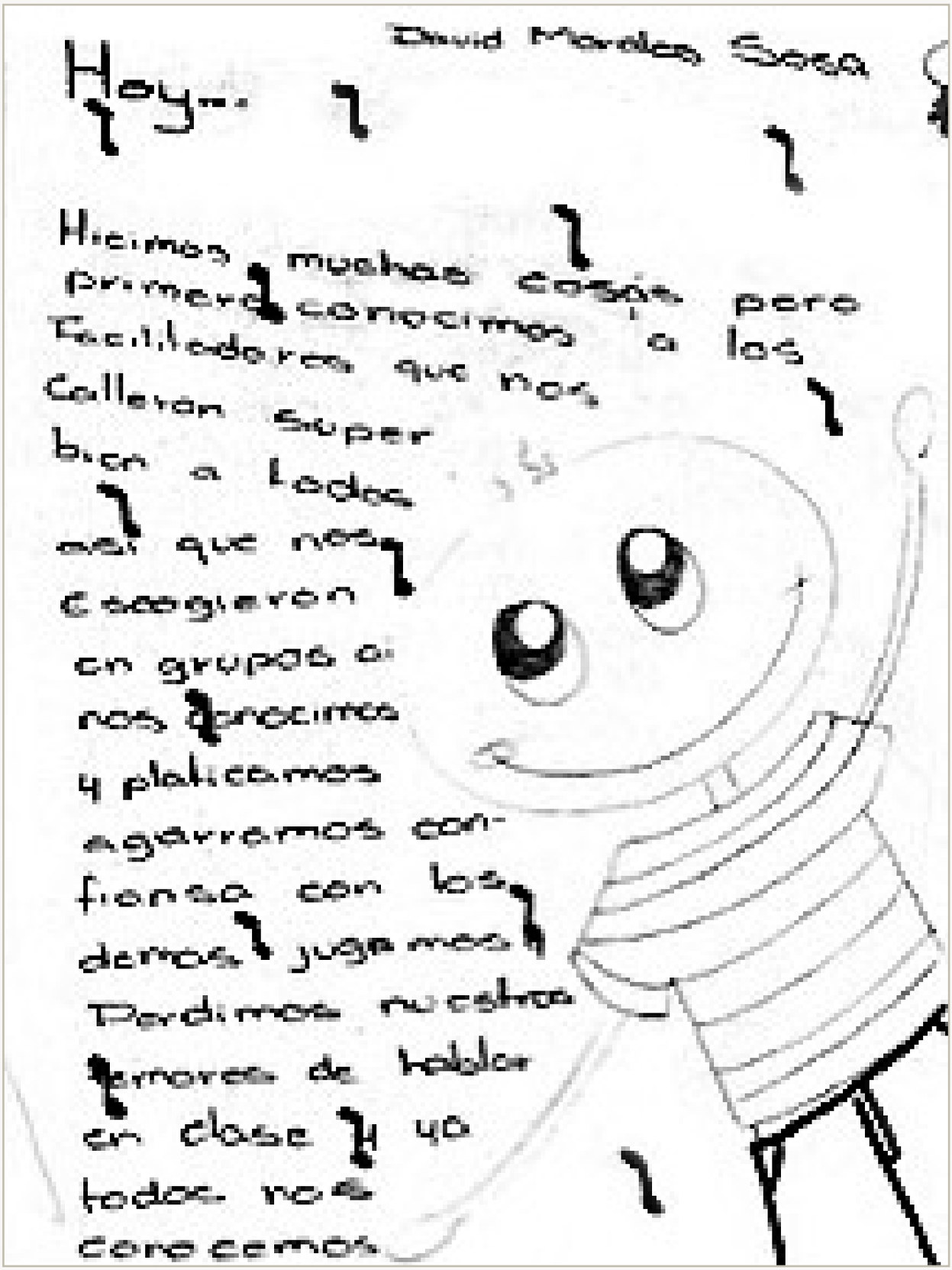
Evidencias del trabajo

Figura 1. Grupo de trabajo de la Escuela Secundaria Técnica 112

Figura 2. Etapas del trabajo en grupo: formar equipos, trabajo en grupo y plenaria (Pérez y Luna, 2014)

Figura 3. Trabajo en plenaria (Pérez y Luna, 2014)

Figura 4. Productos de los alumnos y relatoría (Pérez y Luna, 2014)


David Morales Sosa

Hoy:

Hicimos muchas cosas pero
primero conocimos a los
facilitadores que nos
cuidaron super
bien a todos
así que nos
escogieron
en grupos a
nosotros
y platicamos
agarramos con-
fianza con los
demás jugamos
Perdimos nuestros
temores de hablar
en clase y yo
todos nos
conocemos

CONVIVENCIA Y DISCIPLINA EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DE REGLAMENTOS ESCOLARES EN MÉXICO

Lucía Elena Rodríguez McKeon*
luciamckeon@gmail.com

El con-vivir con los otros es una experiencia que se configura de manera compleja en la escuela, y es por ello que son múltiples las aristas desde donde requiere ser analizada a fin de intervenir en la construcción de entornos educativos de mayor inclusión. Este libro aporta un conjunto de reflexiones por demás interesantes acerca de uno de los aspectos clave en la construcción de *otros modos de convivir en la escuela*, referido al sentido que adquieren las normas para regular la vida en común al interior de los centros educativos, desde una mirada preocupada por los derechos humanos y la democracia.

A partir de la realización de un estudio no representativo, que incluye la revisión de un conjunto de reglamentos recuperados a partir del proyecto piloto Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, iniciado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2012, el trabajo realizado por las autoras brinda nuevos aportes sugerentes para comprender a mayor profundidad el papel que juegan los reglamentos en la configuración de la convivencia, haciendo ver algunos de los desafíos que es necesario afrontar a fin de construir vínculos cívicos entre los diversos actores que interactúan en la escuela.

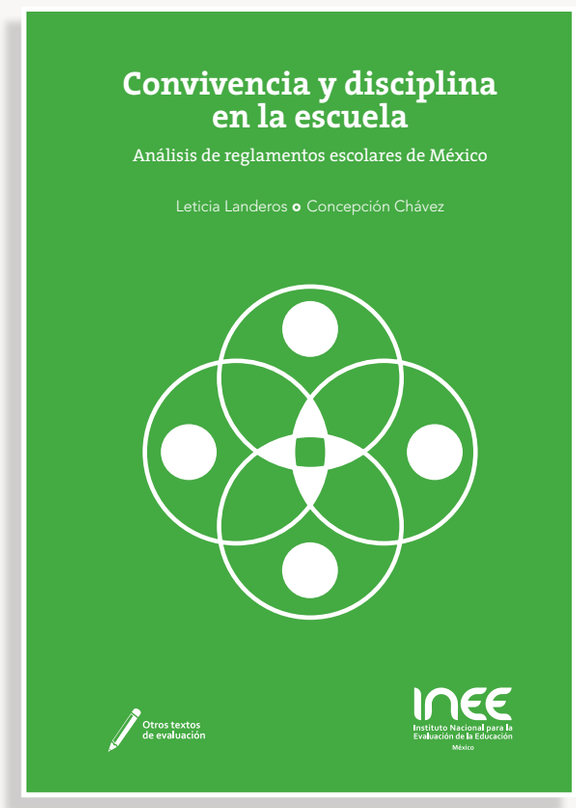
Si bien son variadas las líneas que dicho trabajo abre para la reflexión, quisiéramos enfocarnos en tres aspectos que consideramos significativos para quienes estamos preocupados por la mejora de la convivencia en la escuela, a fin de invitar a su lectura.

Por un lado, guiadas por la pregunta: *¿qué es lo que regulan?*, a través del análisis se identifica la existencia de cuatro tipos de reglamentos: *1)* los que enfatizan la prohibición de conductas; *2)* aquellos que

* Coordinadora de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Derechos Humanos, Violencia y Cultura de paz, de la UPN.

destacan conductas, actitudes o formas de ser esperadas; *3)* reglamentos que conservan el equilibrio entre lo prohibido y lo esperado; y *4)* los elaborados con base, principalmente, en derechos y obligaciones. La identificación de las múltiples características encontradas de dichos reglamentos, resaltan la diversidad de motivaciones que se reflejan entre ellos, al menos desde el plano declarativo, por lo que, como apuntan Landeros y Chávez, es necesario tomar distancia de aquellas miradas que tienden a considerar que las prácticas de normatividad en las escuelas se ejercen a partir de motivaciones homogéneas, cuando encontramos que ellas se construyen sobre la base de racionalidades diversas.

El hallazgo anterior nos conduce a otro de los aspectos significativos que aporta el trabajo de investigación realizado, que se relaciona con la identificación de aquello que les preocupa normar a los docentes que elaboran dichos reglamentos, así como los vacíos que propician su aplicación discrecional.



En su análisis, refieren el carácter de ambigüedad presente en los reglamentos cuando existen diversas aseveraciones como aquella de "prohibido ser malo", frente a lo cual las autoras se preguntan: ¿qué significa ser malo?, ¿qué habría que hacer para "no ser malo"?, dejando ver que dicha formulación impide que el destinario sepa con claridad qué se espera de él, además de que se presta a múltiples interpretaciones que conducen a una aplicación discrecional de las normas. Por otro lado, en dicho análisis encontraron que las menciones a los aspectos relacionados con *la presentación y arreglo personal* (794), así como con *la promoción de valores* (581), seguidos por *la conservación del orden y la conducta* (543), constituyen los tópicos más reiterados.

Los datos hablan por sí solos. La información recabada lleva a las autoras a concluir que el orden y la disciplina constituyen los valores fundamentales desde donde pareciera que se leen las preocupaciones en torno a la necesidad de preservar un tipo de convivencia, y es esto lo que congrega el esfuerzo normativo de los docentes. Se evidencia la necesidad de promover el debate sobre las prácticas normativas que de manera cotidiana se impulsan en la escuela y sobre la ambigüedad en su formulación, en el entendido de que en ellas se expresan los criterios que como colectivos establecemos para compartir la vida y coexistir, como bien plantean las autoras. Este es el desafío.

Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México.* México: INEE.

CONVIVENCIA... ¿POR QUÉ?

¿Qué es convivencia?, ¿cómo la entendemos? En mis 13 años de servicio como docente de nivel primaria, he transitado por diferentes maneras de entender el concepto de convivencia, y no es que haya muchas formas, sino que como profesor novel tienes un bagaje vivencial de lo que este término significa. En un principio, se llega al aula pensando que convivencia se relaciona con el hecho de que los alumnos se lleven bien, que compartan algunas pertenencias, que se presten los útiles escolares, que no peleen entre ellos, es decir, que colaboren en la construcción del conocimiento, y cuando se presenta algún episodio de violencia física o verbal, se da un sermón y listo, todo arreglado; pero ¿esto es convivencia?

Con el paso del tiempo y a medida que se toma conciencia de lo que significa la convivencia, se da uno cuenta de que el concepto tiene muchas aristas, que en muchas ocasiones se invisibiliza la diferencia como elemento para potenciarla.

Sucede que la manera de gestionar la convivencia parte de la concepción que se tenga dentro del aula de la figura de autoridad, por lo tanto, el docente requiere hacer una constante reflexión acerca de los efectos de su actuar, ya que es responsabilidad suya crear un ambiente propicio para generar una convivencia "sana y pacífica", como la llamamos ahora dentro de las prioridades de la Ruta de Mejora Escolar, y para esto requiere de apoyarse de instrumentos como los acuerdos de convivencia, que el docente construye a partir de una asamblea grupal, en la que conoce las expectativas de los alumnos, recaba sus inquietudes y, a la luz del conocimiento del profesor sobre derechos de los niños, redacta el documento emanado de su propia aula, en el cual plasma las acciones a seguir para orientar la convivencia; así mismo, establece sanciones, y es aquí donde el docente requiere ser hábil para acordar que la sanción sea proporcional a la falta, de manera que no trasgreda los derechos de los niños.

Los profesores tenemos que tener claro que a medida que avanza el tiempo después de la construcción de normas de convivencia, será necesario revisar en una asamblea grupal si las normas son congruentes con el tiempo que se vive o si requieren de alguna modificación.

Así, pienso que se necesita tener claridad acerca de lo que el docente quiere conseguir, pero también se requiere de sensibilidad para conocer a los alumnos.

Saludo con gran satisfacción la temática abordada en este número de la *Revista Entre Maestros,* ya que da luz a los docentes interesados en crear ambientes de convivencia desde una perspectiva de paz.

Rodrigo Bonifacio Vázquez
Escuela Primaria Gregorio Torres Quintero T. V.
Tablas del Pozo, Ecatepec, Estado de México

Taller para la construcción de las normas de convivencia áulicas

*Melina Morales Evangelista**
moralesunam@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En el aula de secundaria nos encontramos ante una gran diversidad de estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos y familiares distintos, que además presentan rasgos de personalidad y temperamento completamente diferentes entre sí y que, en ocasiones, se contraponen. No obstante, estos jóvenes se encuentran congregados en el salón de clases con un mismo fin: obtener la certificación del nivel que cursan.

Por nuestra parte, los docentes nos planteamos lograr que cada alumno desarrolle las competencias necesarias de acuerdo con el grado y materia que cursa. Ante esta mirada, el proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje debería de llevarse a cabo sin conflictos graves, aunque se presenten algunos contratiempos que no trasciendan del nivel administrativo y, por supuesto, que no se den casos de deserción, rezago o reprobación. Existen diferentes variantes que permean, influyen o determinan la eficacia del proceso educativo formal, las cuales pueden presentarse como problemáticas al interior del aula. En este trabajo abordaremos una de ellas: los comportamientos disruptivos.

Por experiencia, es posible afirmar que dentro de cada aula existe al menos un estudiante que constantemente afirma que no le interesa la clase o el contenido ni, en menor medida, el aprendizaje a lograr. Estos aspectos se pueden manifestar a través de constantes enfrentamientos verbales o, incluso, físicos. En algunas situaciones, aunque el alumno no lo expresa abiertamente, su comportamiento se vuelve un obstáculo para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, es frecuente encontrar a algún estudiante que interrumpe la explicación del profesor, no se mantiene en su lugar y la mayor parte del tiempo está de pie, come en clase, silba o grita, con lo que rompe el equilibrio de la dinámica grupal establecida, inclusive, puede agredir a alguno de sus compañeros. Si establecemos una concepción de fines

* Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, por la UPN; profesora de Formación cívica y ética a nivel secundaria. Licenciada en Pedagogía por la UNAM-FES Acatlán.

compartidos, me pregunto si estos comportamientos contribuyen a explicar las difícultades del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre colegas es posible escuchar comentarios generalizados ante estas conductas de los alumnos: "quiere llamar la atención"; "no tiene un proyecto de vida, no sabe a qué viene"; "no le gusta estudiar" o, incluso, afirmaciones como: "deberíamos reprobarlo varios maestros para que entienda o, definitivamente, deje de venir". Así, al estudiante se le deja fuera del salón, se le suspende, se le resta parte de su calificación final de cada bimestre, entre otras formas de sanción; pero la situación continúa igual o empeora, pues se torna cada vez más compleja la convivencia entre los estudiantes, así como entre el docente y estos. Por tanto, es importante generar estrategias que permitan incidir positivamente en dicho comportamiento.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un diagnóstico en una escuela secundaria técnica federalizada ubicada al norte del Estado de México. Se trataba de construir, a partir de los datos obtenidos, un dispositivo de intervención pertinente y eficaz que fortaleciera el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula que se ve obstaculizado por los comportamientos disruptivos de los estudiantes. Para la intervención, se retomó el enfoque de gestión de la convivencia basado en la concepción del estudiante como sujeto de derechos y, por ende, portador de dignidad humana, así como del docente como sujeto de derechos y responsabilidades éticas y profesionales.

El comportamiento disruptivo puede ser una estrategia del estudiante para "llamar la atención", con lo que hace visible una necesidad negada en el nivel de educación formal y también social, y manifiesta la necesidad de que sea reconocida su existencia como sujeto (Bauman, 2004) y no sólo que sea contemplada su presencia (Skliar, 2010).

La educación es un fenómeno eminentemente social, por ello, es imprescindible mirar cada uno de los procesos que se desarrollan al interior y fuera de las aulas como situaciones entre y para sujetos, sujetos con capacidad de reconocer las implicaciones de sus actos; no obstante, por años se ha reproducido la tendencia de dictaminar heterónomamente lo que el sujeto debe hacer, considerándolo incapaz de decidir y actuar, debido a que se parte de un reconocimiento del otro (el estudiante) como inexperto, inmaduro, infantil o, incluso, en algunos casos, puede ser visto como un delincuente. Esta manera de ver a los estudiantes pasa por alto el hecho de que los niños se encuentran en una etapa en la que se va conformando su identidad y su código ético-moral.

Por tanto, es necesario permitir a los niños participar en espacios donde puedan practicar su autonomía, validándose y validando a sus pares, así como plantear prácticas docentes que lo posibiliten, dado que el objetivo central de la educación formal es que el sujeto se inserte adecuadamente en sociedad. Así, se propone el siguiente taller para la generación de las normas de convivencia áulicas, recuperando los principales comportamientos disruptivos identificados en el diagnóstico mencionado anteriormente.

TALLER PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA ÁULICAS

Sesión 1. ¿Cómo me comporto en clase?
Objetivo específico: fomentar relaciones interpersonales entre pares, basadas en el respeto y reconocimiento del otro como sujeto de derechos.
Objetivo de la sesión: que el estudiante reconozca las implicaciones positivas y negativas de su comportamiento en relación con su aprendizaje y con sus pares.
Tiempo total: 40 minutos.

Actividad 1. Video Las relaciones interpersonales
Tiempo: 5 minutos.
Recursos: proyector, computadora.
Instrucciones: el docente les presentará el video ubicado en *https://youtu.be/Mp-8gRAWWqI*
Producto: análisis del video en plenaria.

Actividad 2. Reflexión en plenaria sobre el video
Instrucciones: el docente formulará al grupo las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema central del video? ¿Qué pasa con la protagonista? ¿Qué sucede cuando se acerca a pedir ayuda? ¿Qué consecuencias trae la violencia que se muestra en el video? ¿Han vivido algo similar dentro de la secundaria? ¿Les gusta ser tratados con violencia? ¿Cómo les gustaría ser tratados? ¿Por qué? ¿Qué podríamos hacer si un compañero del salón sufre violencia? ¿Podemos tener una norma de convivencia relacionada con la violencia en el salón? ¿Cuál o cuáles? Se anotarán las ideas principales en el pizarrón.
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: pizarrón, plumones.
Producto: lluvia de ideas.

Actividad 3. ¿Cómo me comporto en clase?
Tiempo: 15 minutos.
Recursos: hojas blancas, colores, lápiz.
Instrucciones: de manera individual cada estudiante realizará en una hoja blanca un dibujo que represente cómo se comporta generalmente durante las clases en relación con sus compañeros, con el profesor y la actividad de aprendizaje que se le solicita.
Producto: dibujo.

Actividad 4. Reflexión
Instrucciones: a partir de su dibujo, los estudiantes redactarán un breve texto a partir de los cuestionamientos: ¿es adecuada la forma de comportarme dentro del salón?, ¿por qué? Tres voluntarios compartirán su reflexión.
Tiempo: 15 minutos.
Recursos: hojas blancas, plumas.
Producto: redacción.

Sesión 2. ¿Cómo afecta a los demás lo que hago? (parte 1)
Objetivo específico: fomentar relaciones interpersonales entre pares, basadas en el respeto y reconocimiento del otro como sujeto.
Objetivo de la sesión: que el estudiante proponga alternativas para disminuir un tipo de comportamiento disruptivo.
Tiempo total: 50 minutos.

Actividad 5. Organización para el sociodrama
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: dulces.
Instrucciones: a partir de la selección de un dulce, los estudiantes que tengan el mismo color de dulce conformarán un equipo. A los dos primeros equipos se repartirán las tarjetas con la situación a representar, y se les dará 5 minutos para preparar su representación, los equipos restantes recibirán una tarjeta con la descripción de la situación (comunicación) para que discutan las consecuencias de esta, así como que generen una alternativa de solución y una norma de convivencia áulica que permita disminuir dicho comportamiento.
Producto: grupos integrados.

Actividad 6. Representación 1. No seguir las indicaciones dadas por la docente, No cumplir con el material solicitado, Salirse del salón durante la clase
Instrucciones: sociodrama con una duración máxima de 5 minutos que se realice a partir de: *a)* tres comportamientos disruptivos: No seguir las indicaciones dadas por la docente, No cumplir con el material solicitado y Salirse del salón durante la clase; y *b)* las consecuencias negativas que pueden derivarse de estos comportamientos.
Tiempo: 5 minutos**.**
Recursos: bancas, escritorio, pizarrón.
Producto: representación.

Actividad 7. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: los equipos espectadores generarán una norma de convivencia áulica para evitar o disminuir dicho comportamiento, se anotará en el pizarrón y en consenso se discutirá su pertinencia y validez para ser incorporada a las normas de convivencia áulicas.
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: hojas, plumones, diurex**.**
Producto: norma de convivencia áulica (NCA).

Actividad 8. Representación 2. Cambiarse de lugar para platicar o jugar con sus compañeros durante la clase, Lanzar objetos, Me distraigo rápido
Instrucciones: sociodrama con una duración máxima de 5 minutos que se realice a partir de: *a)* tres comportamientos disruptivos: Cambiarse de lugar para platicar o jugar con sus compañeros durante la clase, Lanzar objetos y Me distraigo rápido.
b) las consecuencias negativas que pueden derivarse de estos comportamientos.
Tiempo: 5 minutos.
Recursos: bancas, escritorio, pizarrón.
Producto: representación.

Actividad 9. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: los equipos espectadores generarán una norma de convivencia áulica para evitar o disminuir dicho comportamiento.
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: hojas, plumones, diurex.
Producto: NCA.

Sesión 3. ¿Cómo afecta a los demás lo que hago? (parte 2)
Objetivo específico: fomentar relaciones interpersonales entre pares, basadas en el respeto y reconocimiento del otro como sujeto.
Objetivo de la sesión: que los estudiantes propongan alternativas para disminuir un tipo de comportamiento disruptivo.
Tiempo total: 50 minutos.

Actividad 10. Tarjeta 1. Reírse, gritar y silbar en clase y Comer durante la clase
Instrucciones: los estudiantes contarán con 5 minutos para leer la situación, generar una alternativa de solución y una norma de convivencia áulica a partir de enlistar las consecuencias de dicho comportamiento.
Tiempo: 5 minutos.
Recursos: pizarrón, cuadernos, plumas.
Producto: diálogo.

Actividad 11. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: lectura de solución y norma de convivencia. Los demás equipos propondrán frases para su enriquecimiento.
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: hojas, plumones, diurex.
Producto: NCA.

Actividad 12. Tarjeta 2. Interrumpir la explicación del docente al hacer bromas, Discusiones entre alumno-profesor y bromas, burlas y sarcasmos hacia el docente
Instrucciones: los estudiantes contarán con 5 minutos para leer la situación, generar una alternativa de solución y una norma de convivencia áulica a partir de enlistar las consecuencias de dicho comportamiento.
Tiempo: 5 minutos.
Recursos: pizarrón, cuadernos, plumas.
Producto: diálogo.

Actividad 13. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: lectura de solución y norma de convivencia. Los demás equipos propondrán frases para su enriquecimiento.
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: hojas, plumones, diurex.
Producto: NCA.

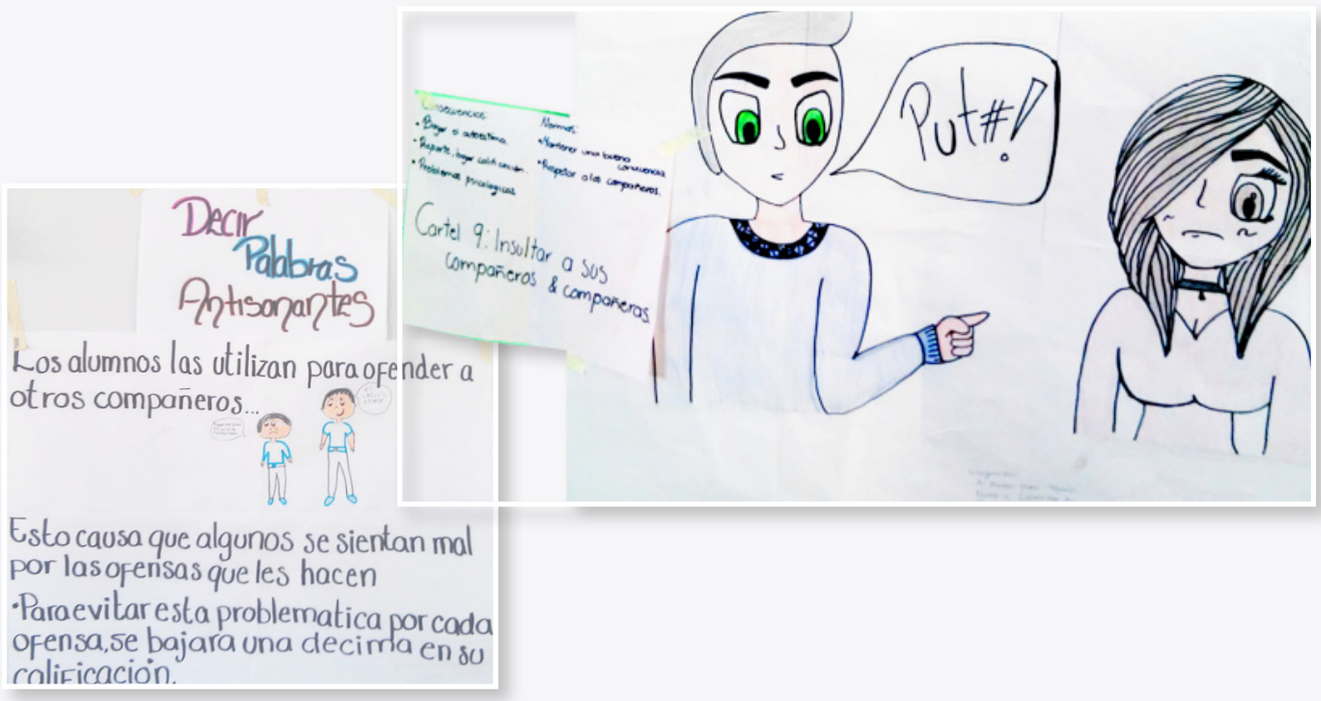
Actividad 14. Representación 5. Utilizar el celular durante la clase, insultar a sus compañeros
Tiempo: 5 minutos**.**
Instrucciones: los estudiantes contarán con 5 minutos para leer la situación, generar una alternativa de solución y una norma de convivencia áulica a partir de enlistar las consecuencias de dicho comportamiento.
Recursos: bancas, escritorio, pizarrón, cuadernos, plumas.
Producto: diálogo.

Actividad 15. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: lectura de la solución y la norma de convivencia propuestas. Los demás equipos propondrán frases para su enriquecimiento.
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: hojas, plumones, diurex.
Producto: NCA.

Sesión 4. Mi dibujo, mi inconformidad
Objetivo específico: fomentar relaciones interpersonales entre pares, basadas en el respeto y reconocimiento del otro como sujeto.
Objetivo de la sesión: que el estudiante proponga alternativas para disminuir un tipo de comportamiento disruptivo.
Tiempo total: 100 minutos.

Actividad 16. Formación de equipos de trabajo
Tiempo: 10 minutos.
Recursos: Papeles.
Instrucciones: los equipos se conformarán a partir de la selección de un trozo de papel, el cual contendrá el nombre de un animal. A partir de la emisión del sonido del animal que seleccionaron, deberán identificar a los miembros de su equipo; se conformarán 7 equipos.
Producto: grupos integrados**.**

Actividad 17. Cartel 1. Decir palabras altisonantes
Instrucciones: tres equipos realizarán un cartel que ejemplifique cómo se presenta en clase dicho comportamiento, así como las alternativas que proponen ante él para disminuir su presencia.
Tiempo: 15 minutos.
Recursos: cartulina blanca, crayolas, colores, regla, diurex.
Producto: cartel terminado.



Actividad 18. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: los equipos expondrán sus carteles, al concluir se generará una norma de convivencia áulica.
Tiempo: 20 minutos.
Recursos: diurex.
Producto: NCA.

Actividad 19. Cartel 2. Tomar sin permiso las pertenencias ajenas
Instrucciones: cuatro equipos realizarán un cartel que ejemplifique cómo se presenta en clase dicho comportamiento así como las alternativas que proponen ante él para disminuir su presencia.
Tiempo: 25 minutos.
Recursos: cartulina blanca, crayolas, colores, regla, diurex.
Producto: cartel terminado.

Actividad 20. Soluciones ante el comportamiento
Instrucciones: los equipos expondrán sus carteles, al concluir se generará una norma de convivencia áulica.
Tiempo: 25 minutos**.**
Recursos: diurex.
Producto: NCA.

Sesión 5. Yo ofrezco… y por tanto pido…
Tiempo total: 50 minutos.
Objetivo específico: fomentar relaciones interpersonales entre pares basadas en el respeto y reconocimiento del otro como sujeto.
Objetivo de la sesión: que el estudiante genere normas de convivencia áulicas necesarias para dirigir las relaciones interpersonales entre pares y con el docente.

Actividad 21. Construcción de las normas de convivencia áulicas
Tiempo: 20 minutos.
Instrucciones: en colegiado, se escribirán las normas de convivencia áulicas elaboradas y se colocarán en la pared para que estén visibles.
Recursos: pizarrón, plumones, hojas, diurex.
Producto: normas de convivencia áulicas

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida.* Buenos Aires, Argentina: FCE.

Skliar, C. (2010). *Escuela, infancia y diversidad*. Archivo de video. Recuperado de *https://youtu.be/5rPEZhEObzI*

NO TODOS SON LOS QUE ESTÁN, NI ESTÁN TODOS LOS QUE SON

Sergio Sanjinés Franck *sergio.sanjines@yahoo.es*
Sandra del Pilar *san_delpilar@yahoo.com.mx*

El cortometraje documental *No son todos los que están, ni están todos los que son*, muestra la creación y el desarrollo de la obra plástica posconceptual de la artista mexicana Sandra del Pilar. La obra alude a la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, ocurrida en 2014, que tuvo un fuerte impacto en gran parte de la sociedad mexicana.

El documental nos muestra el proceso de producción de la obra y los momentos difíciles por los que pasa la autora al luchar por convertir aquel incidente político, paradigmático de muchas injusticias ocurridas en los últimos años en nuestro país, en una obra de arte que, lejos de narrar los supuestos hechos, pretende apelar a la empatía humana, tanto la suya como la nuestra. Para ello, la artista se vale de la pintura, con base en la cual convierte las fotografías inexpresivas y estériles de los documentos de identificación de los jóvenes –siempre presentes en las manifestaciones ciudadanas– en rostros expresivos, capaces de transmitir individualidad y personalidad por fuerza propia, conectando así de manera inmediata con la percepción sensible del espectador. Consecuentemente, Sandra del Pilar no presenta los retratos de manera tradicional en una pared, sino que los convierte en objetos corpóreos (*paintbags*), que se incluyen en un performance que se llevó a cabo únicamente durante la primera inauguración de la obra en el Museo de la Ciudad de Cuernavaca, en diciembre de 2014.

El momento más significativo del cortometraje ocurre cuando vemos que uno de los retratos emerge de la simbólica bolsa uterina, con el “dolor” que esta acción causa a la pintura, la cual se dobla y se arruga. Es el instante en que la autora hace alusión a la propia maternidad, en representación de cada una de las madres de los 43 estudiantes.

La autora y los performanceros se dan a la tarea de terminar la obra en presencia del público durante la exposición, de modo que rellenan los retratos, los cierran y los cuelgan del techo con hilos invisibles, como si estuvieran flotando, en el centro del salón, donde el resto de los asistentes compartirán unos momentos con los rostros, deambulando entre ellos, hasta que la situación llega a su clímax cuando una de las performanceras de pronto grita de dolor y desesperación, lo que corta el silencio contemplativo. Las fronteras entre productor y receptor, entre pasado y presente, entre realidad y representación, se permean. Todo tiene su lugar en el mismo tiempo y en el mismo espacio, porque lo ocurrido deja huellas en nuestras almas, porque los que se fueron siguen presentes entre todos nosotros. Lo que sigue es la angustia por el dolor causado a la sociedad entera.

Dirección: Sergio Sanjinés Franck
Duración: 10 minutos
Año de producción: 2015
País: México