

Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla

Curso en línea para docentes de nivel básico
y medio superior



Antonio Gómez Nashiki
Universidad de Colima

Úrsula Zurita Rivera
FLACSO-México

Sergio Alberto López Molina
Universidad de Colima

Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Juanita Rodríguez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán

Informe de investigación

Noviembre 2011



Índice

Introducción	1
Módulo 1: Violencia y Ciencias Sociales	11
Introducción	11
1.1 La violencia: un problema de forma y de fondo.....	13
1.2 Conceptos de violencia.....	18
a) Violencia y conflicto	19
b) Violencia y poder.....	20
c) Violencia y civilización	23
d) Violencia y género	25
1.3 Conclusiones	27
1.4 Bibliografía citada	28
Módulo 2: La violencia en las escuelas	37
Introducción	37
2.1 La violencia en las escuelas	38
2.2 Las escuelas.....	43
a) Cultura escolar	43
b) Dinámicas escolares cotidianas.....	45
c) Vida escolar cotidiana.....	48
d) Disciplina	50
2.3 Los actores escolares.....	51
a) Los maestros	51
b) Los alumnos	54
c) Los padres de familia.....	60
2.4 Conclusiones	61
2.5 Bibliografía citada	63
Módulo 3: La investigación educativa y la violencia escolar	71
Introducción	71
3.1 Viejo tema para la investigación de hoy.....	71
3.2 Indagaciones e investigaciones	75
a) Inaugural (1996 al 2004).....	78
b) Reconocimiento explícito del tema (2005-2008)	79
c) Búsqueda de alternativas (2009 a la actualidad).....	81
3.3 Dinámicas privadas, consecuencias públicas.....	84
3.4 La escuela, una fuente inagotable de datos.....	86
3.5 Interpretaciones rápidas.....	88
3.6 Procesos y resultados	90
3.7 Herramienta docente: la investigación-acción.....	92
3.8 Conclusiones	96
3.9 Bibliografía.....	98

Módulo 4: La estrategia de intervención para prevenir la violencia en las escuelas.....	115
Introducción.....	115
4.1 Las estrategias de intervención y sus características principales	117
a) Un ejercicio colectivo.....	118
b) Un ejercicio informado y reflexivo.....	119
c) Un ejercicio colaborativo.....	119
4.2 Tipos de estrategias de intervención	121
a) Perspectiva participativa de los estudiantes	124
b) La perspectiva ecológica.....	125
c) La perspectiva represiva.....	126
e) La perspectiva familiar	127
f) Los programas individuales	128
4.3 Mapeo de las estrategias de intervención: principales discursos, actores, objetivos, acciones, metodologías.....	128
a) Actores y discursos	128
b) Acciones.....	133
c) Metodologías	141
4.4 Análisis de algunas estrategias de intervención, prevención y erradicación de la violencia escolar	142
a) Selección de casos	143
b) Identificación del problema y diseño de la intervención	147
c) Implementación	150
d) Evaluación	151
e) Dificultades.....	156
f) Lecciones aprendidas.....	160
4.5 Reflexiones sobre los avances y desafíos de las estrategias de intervención.....	163
4.6 Bibliografía citada.....	167
Módulo 5: Una propuesta de intervención.....	173
Introducción.....	173
La disciplina como condición del aprendizaje	173
Disciplina y escuela.....	175
Disciplina en el aula.....	176
Conductas indeseables	177
Enfoques y modelos en México	179
Estudios acerca de violencia escolar.....	182
Colaboración de los padres de familia.....	184
Colaboración con los maestros.....	187
Ambientes positivos de aprendizaje	187
Manejo Global de la Conducta.....	191
Gestión Participativa en las escuelas.....	196
Investigación y Experiencias sobre el manejo global de la conducta	200
Bibliografía.....	205
A manera de cierre	215
Índice de ilustraciones	219

Índice de cuadros

Cuadro 4.2 Actores del sector educativo y organismos públicos.....	132
Cuadro 4.3 Actores y acciones emprendidas para la prevención de la violencia escolar en México	134
Cuadro 4.4 Acciones puntuales recomendadas en las aulas y escuelas para la prevención y disminución de la violencia escolar.....	137
Cuadro 4.5 Acciones para producir en el aula y las escuelas información sobre violencia escolar...	139
Cuadro 4.6 Acciones para recabar en el aula y las escuelas información sobre violencia escolar...	140
Cuadro 4.7 Estrategias de intervención elegidas.....	143
Cuadro 4.8 Mejores prácticas para la prevención y tratamiento de la violencia escolar (UNESCO)	144
Cuadro 4.9 Herramientas para la prevención de la violencia escolar (PREAL).....	146
Cuadro 4.10 Algunos elementos de diseño de las estrategias de intervención elegidas.....	149
Cuadro 4.11 Las estrategias de las intervenciones elegidas.....	150
Cuadro 4.12 Evaluación de las estrategias de intervención seleccionadas.....	152
Cuadro 4.13 Evidencias de la implementación de las estrategias de intervención seleccionadas....	154
Cuadro 4.14 Dificultades en la implementación de las estrategias de intervención seleccionadas...	158
Cuadro 4.15 Lecciones aprendidas de la implementación de las estrategias de intervención.....	161

Presentación



Presentación

La violencia escolar es un tema de actualidad que urge ser atendido desde diferentes frentes y espacios de la sociedad: padres de familia, maestros, directores, autoridades educativas y, desde luego, la academia, porque se trata de un fenómeno cuya complejidad no puede ser resuelto a través de una perspectiva, metodología o enfoque; requiere de una reflexión colectiva, pero no basta con la reflexión y conocimiento del tema, es aún más importante buscar alternativas para afrontarla y erradicarla de los centros educativos, que fue una de las principales tareas que se planteó este trabajo.

El proyecto **Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla. Diseño de un curso en línea para docentes de nivel básico y medio superior**, fue una iniciativa financiada por el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), a través de su convocatoria 2010-2011, a lo largo de 9 meses.

El diseño del curso es producto de un esfuerzo interinstitucional en el que participaron: la Universidad de Colima, a través del Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos (CEUPROMED) y la Facultad de Pedagogía, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México y la Universidad de Yucatán.

El objetivo general del que se partió fue diseñar un curso en línea dirigido a los profesores de educación básica y media superior que les proporcionará criterios de análisis para comprender y estudiar la problemática de la violencia escolar, con la finalidad de entablar una reflexión sobre las normas institucionales, la práctica del docente, la interacción entre los distintos sujetos que integran la escuela y hacerles llegar experiencias y sugerencias concretas para afrontar esta problemática.

Los módulos están escritos de tal forma que los profesores –principales destinatarios de este trabajo– puedan ubicar los principales aspectos en torno a la violencia escolar de manera rápida y accesible. Los módulos retoman los principales aspectos del debate que hay en torno a su conceptualización, reflexión y alternativas de solución.

La coordinación general de proyecto estuvo a mi cargo, por parte de la FLACSO participó la Dra. Úrsula Zurita Rivera, de la Universidad de Yucatán el Dr. Pedro Escobedo y

la Mtra. Juanita, y de la Universidad de Colima el Dr. Sergio Alberto López Molina, de la Facultad de Pedagogía los estudiantes Diana Maricela García Magaña, Fernando Iván Ceballos Escobar, Carlos Andrés Cuéllar Colunga, Zayra Victoria García Solorio, Neffy Jonathan Lozano Salmorán, que colaboraron en distintas fases y tareas del proyecto, a la par que realizaban su servicio social.

Dr. Antonio Gómez Nashiki

Introducción

La violencia escolar es realidad cotidiana en las instituciones educativas, pese a ello, pocas veces se analiza desde una perspectiva de conjunto y, por lo regular, sólo se menciona la noticia o hecho consumado, con tintes llamativos, sensacionalistas, sin reflexionar en torno al por qué y cómo fue que se generó.

El tema de la violencia escolar es un aspecto que no se puede quedar al margen de los debates sobre cómo mejorar la educación en nuestro país, es un tema toral, pues no se ha logrado erradicarla y es práctica común en algunas aulas. Por tanto, implica una reflexión en varios asuntos que se relacionan con la convivencia, el clima, las interacciones y el rendimiento académico de los alumnos, es decir de su formación como personas, más allá de los contenidos educativos solamente.

En la escuela primaria, la violencia ha dejado de ser una serie de incidentes espectaculares; más bien es una realidad multiforme, diversa, cambiante, silenciosa, con varias aristas pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre alumnos y/o de maestros con alumnos. En este sentido, es necesario analizar la violencia en su doble dimensión de fenómeno colectivo y de experiencia privada, lo que posibilita analizarla como un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales, a partir de sus consecuencias y no solamente de la intencionalidad subjetiva de los autores.

Actualmente destaca la atención puesta a la participación de los maestros, encaminada a mejorar y revertir la violencia escolar a través de su intervención, pues son los docentes quienes mejor conocen lo que sucede en la institución. Sin embargo, en muchas de las escuelas de nuestro país la violencia todavía está muy lejos de ser un tema que pueda ser abordado ampliamente: sigue siendo un tabú. Hablar de violencia resulta incómodo no sólo para la víctima, sino también para quien la ejerce. Por esta razón, es que en ocasiones es difícil detectarla a tiempo, pues se oculta hasta que ya es muy intensa o de plano los efectos son muy notorios e irreversibles.

La escuela no puede crear una burbuja y aislarse de la dinámica social de la que forma parte, hacerlo de esta manera es negarse a la posibilidad de tratar temas que si bien no son fáciles ni halagadores, deben servir de pretexto para darles una nueva orientación.

Los tradicionales mecanismos de control y tratamiento para tratar a la violencia escolar fueron desbordados desde hace ya tiempo y la evidencia registrada en distintas publicaciones y noticias dan perfecta cuenta de ello. Experiencias en intervención institucional señalan que a menor interacción con la comunidad mayores son las posibilidades de padecer violencia y que, en la medida en que las personas interactúan, la violencia disminuye.

La reflexión en torno a los diversos procesos que derivan a su alrededor son un campo de investigación que está en proceso de indagación y construcción permanente, ante un escenario que reclama cada vez con mayor énfasis soluciones, propuestas y alternativas de acción.

El estudio de la violencia escolar debe servir tanto para comprender algunas dinámicas que se presentan en la institución, así como una oportunidad para que desde ahí mismo se convierta en un espacio a partir del cual se generen nuevas estrategias y relaciones que atiendan esta problemática que se traduce en repercusiones educativas muy graves. Comprender qué es la violencia escolar resulta necesario e indispensable para poder identificarla y tratar de evitarla; por esta razón, poner en la mesa de discusión el tema resulta por demás necesario, pero no sólo eso, hace falta confrontarla con nuevas herramientas de análisis, recuperación de información y, desde luego, de intervención en el quehacer institucional cotidiano: las aulas.

Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla, es un proyecto que entiende a la violencia como parte importante de la cultura institucional que se gesta y sostiene en los planteles educativos de nuestro país, y cuyas consecuencias para maestros, alumnos, autoridades educativas y la sociedad en general son terribles. El espíritu que anima el curso es proporcionar a los profesores de educación básica y media superior criterios de análisis para comprender y estudiar la problemática de la violencia escolar, con la finalidad de entablar una reflexión sobre las normas institucionales, la práctica del docente, la interacción entre los distintos sujetos que integran la escuela y hacerles llegar experiencias y sugerencias concretas para afrontar esta problemática.

Otra premisa del curso es que la educación en la escuela tendría que asumir la responsabilidad de abordar con los alumnos los sucesos de la vida cotidiana y, desde luego, de los hechos violentos que se viven a diario en nuestro país. Se trata pues de que los alumnos comenten junto con el maestro acerca de lo que acontece, porque es una de las alternativas que se ofrecen como más inmediatas para construir una nueva forma de visualizar y entender la dinámica social.

La intuición básica de este curso es que la violencia es algo aprendido socialmente y, por tanto, posible de evitarse. Desde luego que tomamos en cuenta la desigualdad de los planteles educativos, del equipamiento desigual que presentan algunos de ellos y de las condiciones en que se ejerce la educación actualmente, pero también es un llamado a aceptarlas como algo de que partir, y trabajar en la construcción desde la institución ciertas normas de equidad que valgan para todos y se establezca lo que es legítimo y lo que no lo es, es decir de nuevas formas de convivencia encaminadas a erradicar la violencia de los espacios educativos.

A lo largo de cuatro módulos que integran el curso y apoyados por una actualizada, extensa y especializada bibliohemerografía, se muestra desde una perspectiva de conjunto los distintos aspectos que son promovidos, giran y se vinculan con la violencia escolar.

Los módulos que integran este curso son los siguientes:

El **Módulo I. Violencia y ciencias sociales** aborda diferentes posiciones teóricas y retoma algunas de las principales definiciones que existen en las ciencias sociales, con la finalidad de dar un panorama general del término, manteniendo en todo momento la diferencia con el lenguaje cotidiano, en donde la violencia se confunde o sustituye por otros términos afines; pretende dar cuenta de los principales debates en torno al concepto, sus defensores y detractores, así como el lugar que ocupa en las relaciones sociales. El módulo está conformado por tres apartados: En el primero se hace un breve recuento de la concepción de la violencia como un problema en las sociedades modernas. El segundo apartado plantea un recorrido sintético por diversas conceptualizaciones en torno a la violencia. El tercer apartado contiene las más relevantes implicaciones derivadas de ambos.

El **Módulo II. La violencia escolar** ofrece una visión de conjunto para comprender la violencia en las escuelas y está organizado en cuatro apartados. El primero hace una serie de

precisiones conceptuales sobre este término. El segundo se enfoca en elementos analíticos esenciales para emprender este estudio, dentro de los cuales se ponen de relieve la escuela, la cultura escolar, las dinámicas escolares, la vida escolar cotidiana, la disciplina. El apartado siguiente concentra la atención en los principales actores escolares, a saber, los maestros, los alumnos y los padres de familia. A partir de esta recuperación, es posible examinar los dos tipos de violencia en las escuelas que aquí interesan: aquella que ejercen los maestros y otras autoridades escolares sobre los alumnos; y, por otro lado, aquella que es ejercida entre los propios alumnos. Finalmente, se exponen algunas conclusiones derivadas de este análisis.

El Módulo III. La investigación educativa y la violencia escolar es un apretado recuento de cómo la violencia escolar fue logrando un espacio en el campo de la investigación educativa. Este módulo pretende dar un sintético panorama de la investigación educativa en nuestro país en relación con el tema de la violencia escolar. El módulo está dividido en cuatro apartados, el primero se refiere al contexto en que se dio el primer trabajo sobre el tema y el reconocimiento por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa para darle cabida como un campo de investigación. Un segundo momento se refiere a la propuesta de periodización sobre la producción académica realizada en nuestro país a lo largo de 15 años, donde se caracterizan los principales rasgos de los trabajos e investigaciones, un tercer apartado se centra en las nuevas manifestaciones y comunicación del fenómeno de la violencia, así como el impacto de las nuevas tecnologías en la difusión de la vida escolar. El último punto se refiere a las propuestas que, desde la investigación educativa, pueden utilizar los maestros para incorporarlas a su práctica docente.

El Módulo IV. Las estrategias de intervención para prevenir la violencia en las escuelas parte de un principio que se desarrolla a lo largo de todo el curso: brindar información oportuna a los docentes sobre experiencias específicas de intervención y sugerencias para erradicar la violencia de sus respectivas instituciones. El módulo se divide en cuatro apartados. El primero hace un breve recuento de algunas de los elementos principales que deben tener las estrategias de intervención y que, bajo ciertas circunstancias, pueden garantizar mejores resultados. De igual modo, se exponen varios criterios para la clasificación de los tipos de estrategias según el enfoque y los lineamientos para su aplicación práctica. El segundo apartado presenta un breve mapeo de los discursos, actores, acciones, metodologías y estrategias que distinguen a la amplia gama de actividades dirigidas a la prevención y

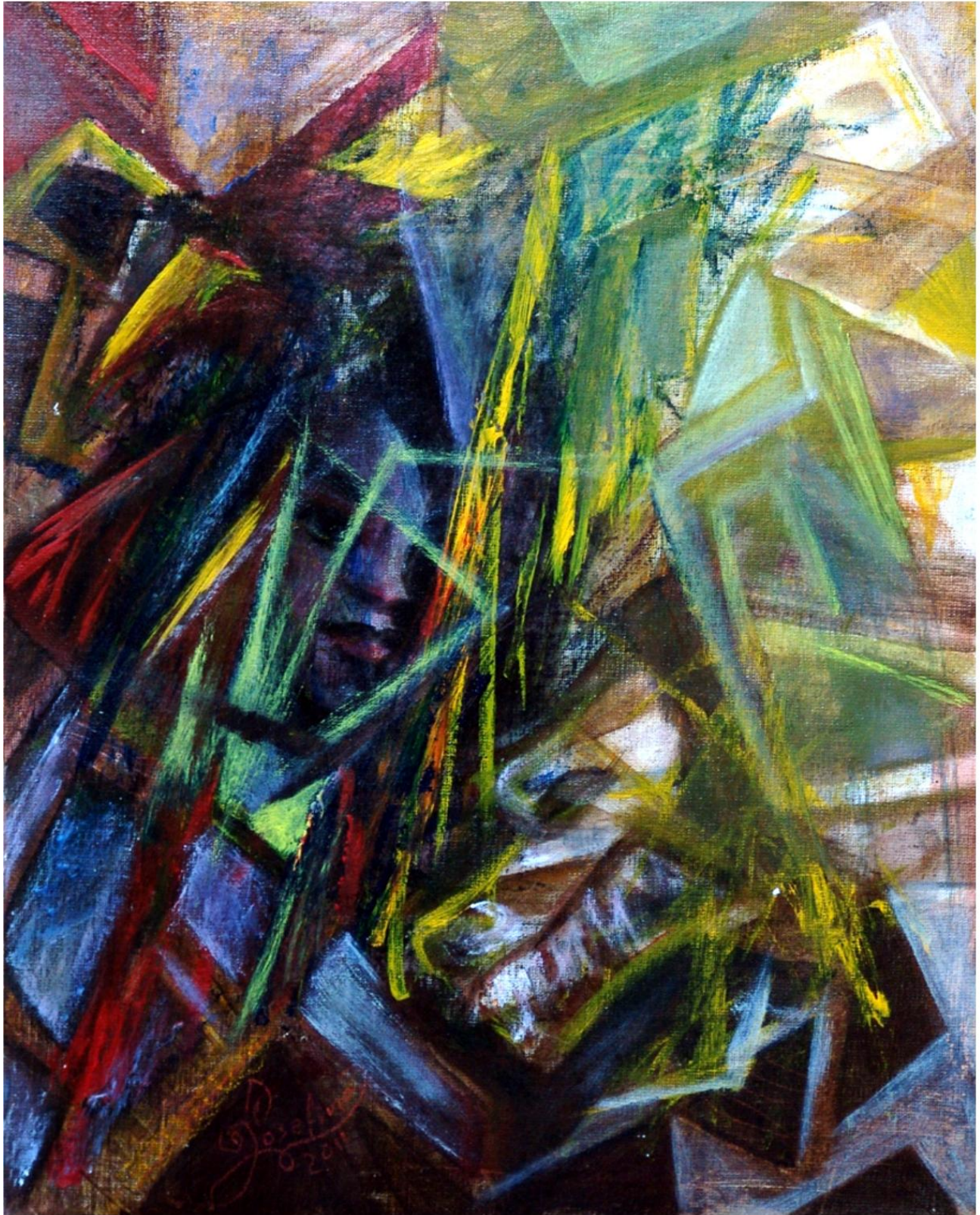
disminución de la violencia. Por su parte, el siguiente apartado expone algunas estrategias de intervención, donde se da cuenta de sus objetivos, estrategias, resultados, fortalezas y debilidades así como las lecciones aprendidas de su implementación. El cuarto apartado sintetiza algunas de las principales reflexiones sobre los avances y desafíos que suscitó el examen de las estrategias de intervención.

El Módulo V. Es una **Propuesta de intervención** que se centra en identificar las conductas de indisciplina que más frecuentemente aparecen en el salón de clase. Por esta razón, la estrategia que plantea es la utilización de un modelo para crear ambientes positivos de aprendizaje en las escuelas, basados en la combinación de la gestión participativa, a través de un modelo de diagnóstico y desarrollo de intervenciones, así como el manejo global de la conducta, con la finalidad de mejorar el ambiente de la escuela.

Este curso es una contribución a reflexionar sobre los mecanismos para enfrentar la violencia en las instituciones educativas, por ello va más allá de enfoques voluntaristas en los que usualmente se describe una escuela ideal a alcanzar y luego –con algunas recomendaciones– se proponen las acciones que habría que desarrollar para conquistar ese cambio. Partimos del reconocimiento de que en las instituciones existen conflictos de distinta índole y del papel que puede desempeñar el docente como agente de cambio institucional.

Módulo 1:

Violencia y Ciencias Sociales



El ideal de un niño consistía en que se estuviese quietecito horas enteras, en saber un buen trozo del catecismo, de memoria, en oficiar el rosario en las horas tremendas, comer con tenedor y cuchillo, dar las gracias a tiempo, besar la mano a los padres y decir que quería ser emperador, santo sacerdote o, cuando menos, mártir en Japón [...] En cuanto a la niña, le era permitido dar sus ojitos y sus piernitas a los amigos, hacer comida con sus muñecas, ir a la iglesia con los ojos bajos, comer poco [...] rezar mucho y no querer jugar al merolico con sus primos, sino ser monja.

Memorias de mis tiempos
Guillermo Prieto

Módulo 1: Violencia y Ciencias Sociales

Introducción

La violencia es una presencia permanente que requiere de algunas precisiones y anotaciones, con la finalidad de contar con una perspectiva de conjunto que permita establecer algunos parámetros comunes cuando se mencione el término; sirva señalar que en este curso nos referiremos exclusivamente a la violencia humana –que se da entre individuos racionales– y no a la violencia animal o patológica, que obedece a otro tipo de estudios e interpretaciones, pues no implican una responsabilidad directa del ser humano (Moya, 2010).

El conjunto de perspectivas e interpretaciones que se presentan a continuación tratan de brindar una apretada síntesis de diversos debates que se han establecido y que buscan desde su posición, dar cuenta de un fenómeno complejo que tiene muchas aristas aún por investigar en los distintos ámbitos en donde se presenta.

La violencia ha estado con nosotros desde hace mucho tiempo, es parte constitutiva de las relaciones sociales que el hombre estableció desde las primeras civilizaciones. Es una constante en el desarrollo de la humanidad y, por tanto, sus modalidades, formas y presencia se ha ido modificando; no obstante, conserva sus raíces a pesar de los contextos y espacios en donde se presenta; por su aspecto ontológico: “la violencia no está ligada a los bienes del hombre o a su cuerpo, sino a su ser propio” (Domenach, 1980, citado por Blair, 2009: 16); es inseparable de la historia del hombre y de las relaciones sociales (Lorenz y Leybausen, 1985; Lorenz, 1992). La agresividad como componente instintivo del ser humano es, según algunos autores (Freud, 2000; Klein, 1994; Kernberg, 2004 Vera, 2010: 44) la fuerza latente y el componente animal y primitivo que porta el individuo; que está presente y actúa como mecanismo de supervivencia ante determinadas condiciones contextuales (Karli, 1987).

En contraparte, existe un argumento que señala que la violencia es una actitud aprendida, y por tanto, susceptible de ser controlable (Zaczyk, 2002), esta posición ha tomado bastante auge para fundamentar los programas de intervención. Dentro de la literatura que reconoce la violencia como un fenómeno que puede ser prevenible, como lo han advertido múltiples expertos y organismos internacionales (como la Organización Mundial de la Salud, OMS en adelante), se ha detectado que varias expresiones violentas emergen y se desarrollan

simultáneamente en espacios públicos y privados dando lugar a complejas combinaciones entre diversos tipos de violencia e, inclusive, produciendo ciertas relaciones de causalidad aparentes entre algunos de ellos (WHO, 2004). Esto implica, entre otras cuestiones, que se pueden romper cadenas de riesgo (consumo de drogas y alcohol, abandono escolar, participación en pandillas), que concluyen en la reproducción de la violencia. De esta forma, tal como insiste la OMS, la prevención de un tipo de violencia puede mitigar otras manifestaciones violentas (WHO, 2007).

Con todo, desde una perspectiva u otra, gran parte del proceso civilizatorio se ha basado en el esfuerzo de someter a pautas reconocibles la solución de todo tipo de conflictos que eviten llegar a la violencia: “Nunca antes en la historia de la humanidad tantas personas, millones de personas, habían convivido de esta manera tan pacífica –es decir, excluyendo la violencia– que podemos observar en los grandes Estados y ciudades de nuestros días”(Elias, 1980: 141), lo que lleva a preguntar ¿es posible que exista una sociedad sin violencia?, es decir, si la violencia puede erradicarse definitivamente.

En este escenario, el **Curso en Línea Análisis de la Violencia Escolar y Propuestas de Intervención para Erradicarla** se ubica dentro de las corrientes que se plantean que la violencia puede ser concebida como un fenómeno prevenible y disminuible, esto es si en la violencia pueden intervenir hombres y mujeres quienes, a partir de acciones colectivas e individuales creadas para dicho fin, incidan en ella.

Para comenzar este Curso se presentan de manera general algunas de las principales propuestas que se han construido para prevenir, disminuir y, en la medida de lo posible, erradicar la violencia en las escuelas. Para entender el alcance de dichas propuestas, será necesario primero hacer un breve recuento de la discusión emprendida desde diversas disciplinas en torno al significado, origen, causas y tipos de la violencia en nuestras sociedades. Para desarrollarlo, el **Módulo I Violencia y Ciencias Sociales** está conformado por tres apartados: En el primero se hace un breve recuento de la concepción de la violencia como un problema en las sociedades modernas. No obstante, aun cuando esta preocupación se ha intensificado en el siglo XX, lo cierto es que alude a un fenómeno que ha acompañado al desarrollo de la humanidad desde tiempos remotos. El segundo apartado plantea un recorrido sintético por diversas conceptualizaciones en torno a la violencia, desarrollados por expertos

provenientes de varias disciplinas fundamentalmente de las ciencias sociales, y ancladas en las singulares relaciones establecidas entre la violencia y el conflicto, el poder y el género. El tercer apartado contiene las más relevantes implicaciones derivadas de ambos apartados. El Módulo I busca establecer las bases conceptuales esenciales del análisis de la violencia emprendido por algunas disciplinas y corrientes de las ciencias sociales, de forma tal que sea posible en el siguiente Módulo concentrarse en el tema de la violencia en las escuelas. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que si bien hoy se cuenta con una vasta literatura especializada en el estudio de la violencia en las escuelas, buena parte de sus planteamientos se han alimentado o cobijado con los desarrollos conceptuales y teóricos desarrollados previa y paralelamente por el estudio de la violencia entre los individuos, grupos y sociedades.

1.1 La violencia: un problema de forma y de fondo

La violencia, en contra de lo que se piensa, no es fácil de detectar a primera vista, pues aparece más ligada al orden estructural, es decir, a las condiciones sociales y contextuales que al de los individuos. Esta situación favorece su anonimato, una suerte de camuflaje, dado que la violencia tiende a desaparecer del mundo de la percepción inmediata y directa. Se presenta y/o atribuye al sistema institucional establecido y como tal, como parte de una serie de condiciones *preestablecidas e inamovibles*, aparentemente, como parte de “un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica” (Berger y Luckmann, 1997: 82).

La violencia estructural se “padece por vivir en sociedad, valga decir que es el precio que se paga por ser miembro del Estado” (Cano y Cisneros, 1980: 28). En el marco de la explicación de la violencia invisible, denominada también estructural, atraviesa todos los sectores sociales y se manifiesta de diversa índole en pobreza, desempleo, golpes, estallidos sociales, alcoholismo, drogadicción, violencia de género, entre otros. Estos fenómenos producen violencia ya que generan una forma de interacción cuyo común denominador son el desencuentro, la agresión, las amenazas, la fuerza, la imposición, los golpes, la furia, los odios, etcétera. Es decir que se movilizan un conjunto de factores concurrentes que, de manera individual o colectiva, generan en contextos específicos, actitudes y posicionamientos violentos. Los factores que favorecen ese tipo de interacción provienen tanto del mundo de los primeros años de crianza, de las relaciones familiares, así como del mundo externo de los

sujetos y desde el contexto social, en el marco de un conjunto de sistemas y subsistemas sociales establecidos.

La violencia invade esferas sociales mediante un movimiento en el que la subjetividad participa en la producción social y esta a su vez es coproductora de subjetividad, una suerte de banda de Möbius, donde las acciones aparecen a primera vista de manera interna pero forman parte de una continuidad exterior, en la que se pasa por las caras de la banda sin darse cuenta cuando se está de un lado y cuando del otro en una línea ininterrumpida, en donde se vinculan estrechamente los factores tanto internos como externos.

En la vida diaria, la violencia se produce y reproduce en un tipo determinado de interacciones sociales; a través de una espiral que atraviesa a toda la sociedad, interviene en distintos ámbitos e impacta de diferente manera tanto a las instituciones como a los sujetos. Existen distintos niveles en donde la violencia es parte constitutiva de



Figura 1.1. Banda de Möbius.

la vida cotidiana, tanto de las relaciones sociales en contextos microsociales como macrosociales.

En otra perspectiva, la violencia simbólica es posible gracias a la complicidad de los propios dominados: “esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante” (Bourdieu, 1999: 224-225), transmitida a través de una imposición. En otras palabras, la institución, con sus reglas y códigos es productora de relaciones discriminatorias y por lo mismo, generadoras y productoras de violencia.¹ El análisis de las prácticas institucionales y de su cotidianeidad (Bertely, 2000;

¹ Habrá que recordar, que las instituciones aunque son *externas* al individuo, no le son ajenas, puesto que están presentes, ya sea de manera virtual o material, en todas las actividades que realiza en su quehacer cotidiano. Es a través de las instituciones, por su mediación y por la aprehensión que el sujeto realiza de ellas, que éste se incorpora a la vida social y se mantiene como miembro integrante de la misma, aprendiendo de ellas los patrones de conducta y relaciones interpersonales y sociales que norman tanto su actuación en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve en su vida cotidiana, es decir, otorgan e imponen signos de identidad que el individuo aprende y devuelve a la institución (Frigeiro y Poggi, 1980: 35). Pero, por otra parte, dentro de cada institución tampoco

HammersleyAtkinson, 1994; Jackson, 2001; Willis, 1988; Woods y Galmarini, 1989), han mostrado muchas acciones que a primera vista parecen irrelevantes, otras juzgadas de poco trascendentes. Sin embargo, su aporte ha radicado en darle sentido a esas particularidades que, en el marco de un contexto más amplio y sistemático, han logrado explicar dinámicas y acciones cuya repercusión en los individuos son determinantes y que no hubieran podido ser registradas de otra manera.²

La relevancia de estos estudios y sus hallazgos es todavía más incuestionable cuando se considera que la presencia de prácticas violentas se dan cita en espacios en donde la violencia es rechazada discursivamente como método de acción; por ejemplo, en los hospitales para enfermos mentales se tiene la misión de curar y cuidar a los pacientes y no en todos los casos esto sucede así, pues las condiciones de abandono y maltrato son el común denominador de la interacción cotidiana (Goffman, 2004); o en la cárcel se tiene la misión de rehabilitar a los internos para que regresen a la sociedad; y esto no es cierto, incluso se señala que los reclusos aprenden nuevas formas de delinquir en la “universidad del crimen” (Azaola, 1990; Foucault, 1988); o las escuelas en donde los alumnos deben convivir en un ambiente de respeto y armonía, y dista mucho de ser así, pues se registran relaciones de discriminación, racismo, maltrato y violencia (Gómez, 2005; Miller, 2001a; Andreas, 1980; Ortega, 2010).

El discurso en contra de la violencia ha estado vigente también desde hace varios años, pero no en todos los casos ha sido posible combatirla y erradicarla. Si bien existe un consenso general en contra de la violencia, es importante mencionar que es un recurso utilizado frecuente y cotidianamente en distintos ámbitos. Lo interesante de este fenómeno es que la justificación de los métodos y de los fines es tan variada como las causas que la originaron. Por ejemplo, se habla de violencia revolucionaria, es decir, como agente de cambio y ruptura, considerado como un recurso de poder legítimo y válido de los desposeídos: “el arma de los trabajadores es la violencia”, señalaba Sorel (1979:41), por tanto, “los insultados y oprimidos

existe una situación armónica en donde lo prescrito corresponda exactamente con el funcionamiento real de la misma. Esta situación obedece a que si bien dicho funcionamiento está regido por un conjunto de normas, reglas y formas de procedimiento establecidas, éstas no son comprendidas, acatadas, ni aplicadas de la misma manera en distintos momentos, ni por los diversos agentes e individuos que participan en la vida institucional. Existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de ésta; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituyente y lo instituido (Fernández: 53).

² Como se verá en el Módulo II, en el caso de la violencia en las escuelas, por ejemplo, han permitido dejar en claro muchas de las relaciones discriminatorias entre los alumnos o el desigual uso del poder del maestro hacia los alumnos.

pueden encontrarse a sí mismos y conquistar su identidad y dignidad humana por medio de actos de violencia revolucionaria” (Sorel, 1979). Una postura que implica entender a la violencia como una suerte de violación al orden establecido, es decir, la transición como ruptura de un *continuum* a la que se refiere Walter Benjamin en sus *Tesis sobre la historia*, de la violencia mítica, que funda y conserva el derecho, a la violencia pura o revolucionaria que permite dar paso a una nueva época (Benjamin, 1967) o la tesis de la violencia como partera de la historia. Incluso se ha llegado a hablar de violencia necesaria y violencia buena. En realidad, el adjetivo de bueno y malo es tan arbitrario como el uso de la violencia misma, por lo que no es de ninguna manera un referente válido, pues cualquier clase de violencia es reprobable.

Por otra parte, no se puede dejar de mencionar que en propuestas más radicales, algunos autores como Fagan y Wilkinson (1998: 55) señalan que la violencia está latente en cada una de las interacciones que los humanos establecemos y sólo está en espera de que se presenten las condiciones y/o un detonador para que se genere y se manifieste de manera visible, es decir “situaciones desencadenantes” (Zaczyc, 2002:44 y ss). Por ejemplo, cuando dos conductores de vehículos chocan en la calle y se lían a golpes es muy difícil establecer una diferencia entre lo instintivo y lo racional, así como establecer en qué momento surgió la violencia y se perdió la racionalidad y la civilidad en los individuos. Si bien la violencia se ha vuelto parte de la vida cotidiana, de alguna manera ha incidido para lograr la construcción de significados culturales, pero, como apunta Ramírez, no necesariamente quiere decir que derive en una cultura violenta o que explique la satisfacción el comportamiento de los actores (Ramírez, 1997:64). Desde los primeros años, el individuo aprende que la violencia es una forma rápida y eficaz de solucionar conflictos, en el marco de un devenir histórico que revela que se trata de un comportamiento aprendido que se transmite de una generación a otra a través de los canales habituales como la familia, la escuela, la socialización. La presencia de la violencia en sus distintas facetas ha logrado establecer una normalidad que ya no es causa de impresión o de reflexión, y es precisamente este carácter lo que llama la atención, pues se acepta ya como parte constitutiva de las interacciones humanas, por lo que su ausencia es causa de sorpresa y beneplácito, cuando en realidad es lo que debería de predominar.

Por ahora, aquí interesa identificar los principales rasgos que distinguen hoy en día a la violencia aunque es posible encontrar algunos que –independientemente de la etapa histórica– se mantienen, pues “hay algunos patrones de violencia que son sorprendentemente

consistentes a lo largo del tiempo y del espacio... pero también hay profundas diferencias marcadas por el entorno” (Wilkinson y Pickett, 2009: 131 y 132). En este tenor Michel Wieviorka (2006) sostiene que la violencia es dinámica por las diferentes expresiones que ha tenido en la historia y por las numerosas formas en que las sociedades la conciben y reaccionan a ella. Como fenómeno cambiante, asevera Wieviorka, la violencia posee un componente objetivo y otro subjetivo que alteran permanentemente las maneras en que ésta se concibe.

Dentro del amplio acervo de conocimiento sobre este tema, Jenny Pearce (2010) sostiene que la violencia tiene una naturaleza reproductiva que posibilita su transmisión constante en el tiempo y el espacio. Esta reproducción es compleja puesto que ocurre en formas multivariadas, mimetizándose en diversos espacios de socialización como la familia, el vecindario, la escuela, el lugar de trabajo, la plaza pública. Por características como éstas, es posible hablar de un *continuum* de la violencia que se contrapone a esa idea inapropiada, piensa Pearce, de asumir una visión fragmentada de la violencia, como tradicionalmente lo han hecho ciertas corrientes de la ciencia política y la sociología, al introducir una división, por ejemplo, entre la violencia política y la social.

En este contexto, no es extraño que el sustantivo *violencia* aparezca frecuentemente acompañado de algún adjetivo: violencia política, violencia social, violencia psicológica, violencia de Estado, violencia institucional, violencia estructural, violencia simbólica, violencia cultural, violencia entre pares, violencia colectiva, violencia escolar, entre otros. Todo ello con la intención de poner de relieve alguna manifestación específica de la violencia. No obstante, esta caracterización un tanto tradicional, aunque sigue siendo un referente básico para su estudio, parece haber entrado en crisis pues como lo han advertido múltiples expertos, ya que se ha detectado que varias expresiones violentas emergen y se desarrollan simultáneamente en espacios públicos y privados dando lugar a complejas combinaciones entre diversos tipos de violencia e, inclusive, ciertas relaciones de causalidad entre algunos de ellos (WHO, 2004).

Precisamente en el siguiente apartado, más que elaborar y comentar una tipología de la violencia dentro de la cual se ubique la violencia en las escuelas, la intención central es profundizar en las características más destacadas de la violencia que ayuden a entenderla como un fenómeno complejo que está presente en todas las sociedades, independientemente del grado de desarrollo político, económico o social; conocer sus articulaciones con ciertos rasgos

propios de las instituciones que favorecen su producción y reproducción así como explicar su desarrollo en el marco de las sociedades contemporáneas.

1.2 Conceptos de violencia

Ante un término con distintas variantes e interpretaciones, lo señalado por el filósofo alemán Wittgenstein (1998) está más vigente que nunca, cuando sostuvo lo siguiente: “no preguntes por la significación, pregunta por el uso”. Una aseveración que le queda muy bien al problema de la definición de la violencia, pues la utilización del término, como se ha visto en páginas anteriores, es muy amplio: lo mismo se ha usado para explicar conflictos tanto entre individuos como entre naciones. Asimismo, con frecuencia se habla de violencia para referirse de un modo metafórico a un desastre natural o una conducta animal agresiva, como es el caso de un “terremoto violento”, “la violencia del tigre al matar a la cebra”, entre otros. Por otro lado, en los medios de comunicación el uso que se le ha dado ha sido con poco cuidado, al grado de afirmar que “vivimos tiempos violentos”, “somos una sociedad violenta” o “que vivimos un mundo cargado de violencia”, por ejemplo, al referirse a un acontecimiento coyuntural. Estas circunstancias no han ayudado a establecer los límites del término con precisión; de modo tal que se han traducido en confusiones o han acentuado su uso indiscriminado a tal grado que, de cierta manera, se ha llegado a una banalización del término al denominar a todo o cualquier asunto o situación como violenta. El problema, entonces, es que “[...] a medida que aumenta la gama de significados de un término, su fuerza descriptiva se contrae”, como lo señala Platt para caracterizar la complejidad del fenómeno (citado por Blair, 2009). Bajo este enfoque resulta urgente hacer esfuerzos decididos para clarificar el concepto *violencia*. Por ello, además de cuestionar su significado, también vale la pena preguntar ¿con qué intensidad se presenta la violencia y en que contextos?, ¿cuáles son los impactos y consecuencias a corto y largo plazo que se generan una vez que se presenta?

En función de la revisión de la literatura especializada en estos temas, se advierten elementos que los autores ubican como centrales para explicar, por ejemplo, las características que determinan el comportamiento o la acción violenta: la relación entre los sujetos involucrados desde la caracterización de víctima y victimario (Ohsako, 1997; Hirigoyen, 2002; Charlot, 1997); de las interacciones y problemas entre pares (Ortega, 2010; Latorre y Muñoz, 2001); origen socioeconómico, contexto familiar y cultural infantil (Miller, 2004c; Zinnecker,

1998; Willis, 1988); a las dinámicas de las instituciones como desencadenante de las acciones disruptivas (Gómez, 2008; Kernberg, 1999) la posición de los sujetos ante las normas, reglas, ritos, costumbres (Balandier, 1994; Käs, 1989; Landesman, Hickman y Parra 2009); a las consecuencias y efectos sobre los individuos como el aniquilamiento del potencial, amenaza a la vida (Foucault, 1988; Käs, 1989); a los costos e impactos que tiene sobre las personas o grupos, ya sea a través de heridas físicas y psicológicas (Miller, 2001a; Miller, 2007b; Miller, 2010c); el miedo (Andreas, 1980; Gutiérrez, 2005:22) o el terror (Lira, 2001); así como al tipo de acciones planeadas o impulsivas, como ataques suicidas, agresiones espontáneas, venganzas, actitudes depredadoras (Hirigoyen, 1999; Diet, 1998) que derivan en conflictos con desenlaces violentos.

Por ahora, en los siguientes subapartados se examinan varios de los elementos más relevantes a los cuales se asocian a las diferentes definiciones existentes de la violencia. En virtud de que resulta imposible emprender aquí un recuento minucioso de tales conceptos, se consideran, dada su importancia, el conflicto, el poder y los cuales son cuestiones fundamentales en la explicitación de la violencia.

a) Violencia y conflicto

Dada la relación estrecha entre la violencia y el conflicto, es necesario hacer algunas precisiones. En este orden de ideas, el término de la violencia se aplica en todas aquellas situaciones en donde se presenta un conflicto, aunque es importante señalar que no todo conflicto deriva necesariamente en un acto violento (Redorta, 2005). El conflicto es inherente a las relaciones humanas y parte constitutiva del quehacer cotidiano de los individuos: “la violencia es una acción, estado o situación que se genera siempre, y se cualifica de manera exclusiva, en el seno de un conflicto” (Aróstegui, 1994: 29). La violencia no es inherente al conflicto, pero puede ser parte central para dirimir una situación.

De acuerdo con la teoría del conflicto (Coser, 1967), existen varias formas que se ponen en juego para lograr una decisión y que comprende una serie de estrategias de diversa índole y no necesariamente en donde la violencia aparece como un primer recurso. En otras palabras, podemos señalar que la violencia es siempre una consecuencia del conflicto (Howard Ross, 1995), pero no es de ninguna manera una relación de causa-efecto, porque como se sabe hay múltiples conflictos que no derivan en violencia. La capacidad física, moral e intelectual de

ejercer violencia, en tanto permanece como elemento potencial, no es violencia propiamente dicha en cuanto acto, porque en ese caso tiene solamente el carácter de recurso de poder, en virtud del cual puede esgrimirse como fundamento de la amenaza que respalda los mandatos que en función de esa parcialidad se hacen posibles (Escobar, 1988: 38).

El problema es que ante un clima convulso y conflictivo todo se generaliza de manera rápida y se denomina violencia. Por esta razón es que hablar de violencia de manera genérica también se ha cuestionado severamente, designando alternativamente el término de *violencias*, con la finalidad de abarcar las distintas manifestaciones, situaciones y ámbitos que toca puesto que no es suficiente su carácter genérico, sino también las acciones en particular que va creando como parte de un proceso que incluye muchas acciones: amenazas, contra amenazas, miedos, fobias y, desde luego, la utilización de la violencia, ya sea física o psicológica, para influir en una decisión.

Desde luego, hay que incluir el sesgo que cada una de las disciplinas conlleva y que se advierte en las definiciones que utilizan en sus respectivos campos y los objetos de estudio que intentan indagar:

Desde las aproximaciones a la violencia asociada a la política y al poder, trabajada por politólogos y polemólogos³, a la violencia como “mito” del origen, trabajada por antropólogos en las fuentes de la antropología política, pasando por corrientes psicológicas sobre las teorías de la agresión y por la criminología e incluso por teorías psicoanalistas, y hasta por la agresión animal, los autores no llegan a dar una definición precisa o a ponerse de acuerdo sobre el concepto (Blair, 2009: 9).

Pese a la gran cantidad de literatura existente, el continuo esfuerzo mostrado por los investigadores dedicados al estudio científico de la agresión y la violencia de distintas partes del mundo, existe todavía un marcado desacuerdo sobre el significado preciso y sus causas.

b) Violencia y poder

El término violencia desde nuestra perspectiva se entiende como una parte de la relación que se establece a través de la interacción de dos o más individuos o grupos, con diferentes recursos de poder. Poder entendido como un elemento que se encuentra presente en casi todas

³ Fundada por Gastón Bouthoul se define como el estudio de las dos caras de la oscilación fundamental de la vida de las sociedades organizadas, es decir, la guerra y la paz. Es definida también, de manera más general, como el estudio de los conflictos y de la violencia, en sus relaciones con la vida de los hombres y los grupos.

las relaciones sociales, siempre en las que se verifique la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece. En el poder es necesario que ambos sujetos sean racionales y, en cuanto tales, capaces de definir una voluntad, ya sea forzada por la obediencia o consentida por ella misma. Es importante mencionar que la fuerza, como violencia en acto, sólo se verifica cuando los grupos trabados en conflicto se ven impedidos de instrumentarse voluntariamente como lo exige la relación de poder (Escobar, 1988). El componente de la fuerza y del posicionamiento que los sujetos manifiestan con o ante ella son los aspectos centrales de buena parte de las definiciones sobre este tema.

Tomando como referente las raíces latinas y griegas de la violencia,⁴ se tiene la siguiente definición que incluye varios de los conceptos y categorías que otros autores van a retomar posteriormente:

La violencia es una especie de *fuerza*: es el género: *vis* en latín, *vías* en griego: energía, poder, potencia: remite a la *dynamis* griega. La *violencia* es en efecto una clase de potencia. Hay otras formas de fuerza que no son violencia. Incluso la no-violencia sería una especie de fuerza, como lo es particularmente la *vis* de la virtud, por definición distinta y opuesta a la *vis* de la violencia [...]. Lo específico de la violencia, lo definitorio de ella, es el ser fuerza indómita, extrema, implacable, avasalladora, poder de oposición y transgresión. Ella es sólo uno de los recursos de la fuerza humana, el más primitivo, impulsivo, rudimentario y brutal. Es inseparable de la agresividad, de la destrucción, y se halla siempre asociada a la guerra, al odio, a la dominación y a la opresión (González; 1998: 139-140).

De manera similar, la Organización Mundial de la Salud señala como un criterio importante el uso de la fuerza física, como una manifestación del poder que se traduce en un daño específico:

[...] el uso de la fuerza física o el poder, tanto si es real como una amenaza, contra uno mismo, otro individuo o contra un grupo o comunidad, que resulta o tiene una alta probabilidad de acabar en lesiones, muerte, daño psicológico, alteraciones en el desarrollo o de privación (Krug y cols., 2002).

⁴Existe una acepción más que señala que su sentido etimológico, violencia proviene de *vis* fuerza y *latus* participio pasado del verbo *ferus*, llevar o transportar. Es decir, significa llevar la fuerza a algo o a alguien. Véase Platt, Thomas, “El concepto de violencia”, en *Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, París.

También se puede observar el carácter que adopta como último recurso de una relación de poder en donde se manifiesta la obligatoriedad del mandato y el medio en que se convierte la violencia para obtener la obediencia de la contraparte:

[...] la violencia es específicamente humana y, en este sentido, ella es una libertad (real o supuesta), que quiere forzar a otro. Yo llamaría violencia al uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente (Domenach, 1980).

La idea de fuerza y violencia aparecen como elementos constitutivos para la obtención de un fin. Sin embargo, la connotación de fuerza no siempre es en sentido negativo, en tanto que para la violencia sí lo es. Podría definirse a la violencia afirmando que es la cualidad propia de una acción que se ejerce sobre otro para inducir en él por la fuerza –es decir, *á la limite*, mediante una amenaza, incluso de muerte– un comportamiento contrario a su voluntad, a su autonomía, que implica su negación como sujeto humano libre y su capacidad de decisión y acción, como se muestra en el siguiente texto:

Lo que define a la violencia es que se trata de una cadena de conductas intencionales que tienden a causar daño a otros seres humanos, sin que se obtenga un beneficio para la supervivencia. Lo característico de la violencia es su gratuidad desde un punto de vista biológico y su intencionalidad desde un punto de vista psicológico (Echeburúa, 2010:34).

Otras explicaciones, en cambio, privilegian los recursos de poder de cada uno de los sujetos que intervienen y definen sus posiciones de dominación, control, agresión o deseo de limitar la capacidad y el potencial de la víctima; se busca la postración del otro en todos los sentidos:

El fenómeno de la violencia es una realidad estructural anidada en el conjunto de prácticas económicas, sociales, jurídicas y culturales que impiden a las personas y grupos realizar y mostrar todo su potencial (López, 1993: 9).

Cuando se identifican relaciones jerárquicas, la situación de dominación y violencia es parte constitutiva y explicación de los roles que están definidos *a priori*, sin que esto signifique que sean estáticos, pues pueden cambiar conforme la situación. Sin embargo, el principio de la jerarquía establece ya una demarcación clara de los papeles a desempeñar, pero la diferencia estriba en la forma de actuar:

Por lo general es ejercida por las personas de mayor jerarquía, es decir, las que tienen el poder en una relación, como son: el padre y/o la madre sobre los hijos, los jefes sobre los empleados, los hombres sobre las mujeres, los hombres sobre otros hombres y las mujeres sobre otras mujeres, pero también se puede ejercer sobre objetos, animales o contra el propio individuo.

En este sentido, el centro de atención está en el vínculo que se establece en la relación entre los sujetos que, si bien es asimétrica, da pauta a una interacción dialéctica entre ellos, tal y como Hegel de alguna manera ya había enunciado en la dialéctica del amo del esclavo. Pero también se registran definiciones que enfatizan las consecuencias y los daños no físicos, sino psicológicos, así como las consecuencias y efectos que se generan para la víctima.

La violencia inhibe el desarrollo de las personas y puede causar daños irreversibles. Cuando se habla de violencia lo primero que viene a la mente es maltrato físico, sin embargo, la violencia también puede ser emocional o psicológica. Este tipo de violencia, cuya frecuencia es muy alta, es la más difícil de identificar [...] La violencia adopta diferentes maneras de expresión que pueden abarcar desde una ofensa verbal hasta el homicidio (Del Castillo y Castillo, 2010:18).

Aunque es importante mencionar que con frecuencia las propias acciones de la víctima pueden llegar a ser interpretadas erróneamente como una provocación de la violencia que recae sobre ella.

c) Violencia y civilización

En cuanto a la función reguladora de la violencia en la sociedad se puede ver, por una parte, que una explicación apunta a que en los inicios de la civilización el caos reinaba y mediante un acto fundante-violento dio origen a las instituciones, en una suerte de mítica violencia fundadora que posibilita la existencia de la sociedad (Bergeret, 2000:99), que con el paso del tiempo permitió domesticar la violencia de los individuos mediante ritos, costumbres, tradiciones; una postura presente en los planteamientos del filósofo inglés Thomas Hobbes quien pensó desde el siglo XVII a la institución como el espacio que regula y posibilita la conducta de los individuos. En este sentido, la violencia institucional, denominada también violencia tranquila o violencia suave, es aquella que se lleva a cabo por un perpetrador, que elude su responsabilidad en nombre del cumplimiento de las normas y leyes que marca la institución (Gómez, 2005a; Gómez 2008b; De Felippis, 2004).

En el caso de los conflictos armados, muchos de los preceptos para entender la violencia han cambiado en el transcurso del tiempo amparado por el discurso civilizatorio que los respalda.

Si se sitúa la violencia desde la perspectiva de la política, entendida ésta como el arte de la negociación y de los acuerdos entre los individuos y grupos que permite que éstos coexistan en un orden social capaz de producir certidumbre, entonces la violencia asume otras dimensiones. Así pues, el sociólogo alemán Max Weber señaló hace casi un siglo que sólo puede definirse sociológicamente al Estado “por referencia a un medio que él, como toda asociación política, tiene: la violencia física... Estado es aquella comunidad humana que dentro de un territorio... reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima” (Weber, 1992: 2). En el enfoque de Weber, al Estado le compete asegurar el orden, la convivencia y la integridad psicológica, física y social en las sociedades y, a su vez, sólo él puede autorizar el uso de la violencia a otros actores. En otros términos, el orden social representado por el Estado remite al problema del uso legítimo o ilegal de la fuerza, al monopolio sobre el uso de la fuerza concedida al Estado, como lo señala el planteamiento de Weber. Una fuerza que organizada se constituye como *ultima ratio* del poder público. El Estado posee el monopolio legítimo de la violencia y aparece como legítima a través de: a) recurso de poder que refuerza la obediencia voluntaria y consentida de los miembros de la sociedad sujetos al poder del Estado; b) como *ultima ratio* de su poder, cuando marginalmente esa capacidad de violencia se ejecuta con acuerdo a las normas de la legitimidad legal racional; y c) el uso de la coacción física legítima, o mejor dicho considerada como legítima.

El tema de la preservación del orden social mediante la legalidad constituye un dilema y un capricho de todo orden político, pues no sólo se basa en el uso exclusivo de la fuerza, por lo que lo fundamental para su consolidación es lograr la legitimidad:

[...] porque si bien todo cuerpo legal regula la lucha política desterrando la violencia, la legitimidad de tales normas –es decir, el dar razón a la fuerza–, pueden ser solamente sinrazones que intenten justificar lo injustificable si la integración –objetivo de todo orden político– se lleva a cabo si respetar los umbrales mínimos de la libertad, participación y justicia y si el derecho impidiendo el ejercicio de la crítica, concluye sacralizándose (Pressacco, 1993: 95).

La violencia en su intento de legitimarse, ya sea a través de un discurso legal o no, recurre a la ley y al derecho como una medida de colocar a la violencia dentro de los márgenes de ciertos límites permitidos. Por esta razón, es que se puede legalizar o recurrir al exterminio de un grupo o al enemigo, en nombre de la civilización, pero no por ello significa de ninguna manera que sea legítimo. De igual modo, queda de manifiesto que un orden político apoyado en la legitimidad que otorgan las leyes, puede esconder múltiples formas de violencia en pos de mantener el proyecto de sociedad que considera válido.

d) Violencia y género

En el caso de las relaciones privadas, como es la familia, la presencia de la violencia encuentra en muchos de los casos factores que ayudan a su generación, y que van desde aspectos básicos de crianza hasta la concepción de roles sociales que marcarán significativamente la vida de los individuos. Es en la familia en donde se desarrollan las actitudes básicas de la persona en sus relaciones de género y, sobre todo, en donde se fijan toda clase de actitudes tanto del varón como de la mujer. El análisis de las distintas instituciones ha puesto de manifiesto que se trata de un espacio en el que se gestan diversas relaciones interpersonales, así como procesos que pasan inadvertidos, incluso para los mismos protagonistas, pero cuya trascendencia es definitiva. La novela institucional que se teje, toca distintos aspectos y ámbitos de acción; la historia de la escuela se convierte en una trama difícil de entender a primera vista; los objetivos de la institución, si bien son conocidos por todos sus integrantes como parte de la identidad que les aporta el lugar, no en todos los casos se sabe a ciencia cierta cómo es que se logra o trata de cumplir con ellos, y es precisamente en el cumplimiento de esos *objetivos* que se ha incorporado más violencia de la que *normalmente* se reconoce (Gómezb, 2008); por ejemplo, la familia que debería ser un lugar de respeto y de ayuda entre sus miembros, presenta cada vez más un clima de violencia y maltrato entre sus integrantes y, desde luego, la escuela; escenario en el que la violencia siempre ha estado presente. La violencia en las familias se ha mantenido en secreto, oculta, “como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes” (Kaës, 1996; 91).

En las familias, el fenómeno de la reproducción social y cultural tiene varias vertientes, prevalece desde luego la huella de una cultura “dominante” que recorre las distintas prácticas sociales y que se refleja en el lenguaje, reglas, relaciones sociales y familiares. Una serie de

comportamientos y actitudes que son “aceptados” en algunos sectores que privilegian un discurso de corte patriarcal de la masculinidad “como ejercicio ilegítimo de poder que está asociado a una concepción que infravalora a las mujeres” (Barragán, 2001, 22).

A pesar de los cambios que se han registrado en la sociedad y en la composición de las familias en nuestros países, los estereotipos de los hombres y de las mujeres tienden a mantenerse más allá de las variaciones estructurales. A la mujer no se le reconoce el papel que desempeña en los distintos ámbitos en donde participa, y en la familia se refuerza un sistema de relaciones de tipo patriarcal que desvaloriza lo que la mujer realiza:

El sentimiento de significación y valor como individuo socialmente reconocido, no coincide necesariamente con su rol en la familia. Esta valoración es diferenciada de acuerdo a sus niveles de educación, sectores sociales, inserción laboral, pertenencia a sectores rurales o urbanos y otros factores (Lira, 2001: 198).

Aunado a esta desvalorización de las distintas actividades, se encuentra el maltrato y la violencia que se registra en los hogares, en la intimidad de la familia. Una violencia que se oculta y se niega sistemáticamente (Sanz y Molina, 2004). La violencia en los espacios privados como la familia preocupa aún más porque no se sabe a ciencia cierta qué es lo que ocurre en su seno; el reto es ¿cómo dar cuenta de una violencia que se silencia y que se oculta por vergüenza, miedo o terror?

Ante esta situación es necesario, como apunta Bleichmar (2008), un cambio en la concepción del concepto de familia, de los roles tradicionales y de una nueva forma de establecer la equidad de las relaciones, sabiendo de antemano que hay una profunda inequidad y desigualdad. Así, predominan contenidos y acciones muy autoritarios; una autoridad vertical que excluye a los hijos de las decisiones y que concentra todo el poder en el *hombre de la casa*.

Asimismo, en muchas esferas de la sociedad persiste una violencia que se inicia con la infravaloración de las mujeres en distintos ámbitos, apoyado en imágenes y creencias falsas que tienden a buscar y ejercer un control sobre sus acciones:

La violencia de género es una forma de comportamiento alentado por los grupos sociales que comparten la ideología patriarcal de la masculinidad como ejercicio ilegítimo de poder que está asociada a una concepción que infravalora a las mujeres, ideas o creencias erróneas sobre las mujeres y su sexualidad y una socialización sexista. (Barragán, 2001: 22).

La estructura y organización de la vida familiar, en donde se dan por determinados ciertos roles de jerarquía y de relaciones de poder, la posición de la mujer queda relegada a un segundo plano, y es la mujer la que sigue manteniendo la responsabilidad del cuidado del hogar, además de cumplir con varias obligaciones laborales fuera del hogar, por lo que el término de doble jornada laboral se queda corto para la diversas actividades que desempeña. En cierta forma, la cantidad de responsabilidades y obligaciones que desempeña una mujer en el hogar es una suerte de maltrato y control permanente. Desde nuestra perspectiva, la equidad de género no es hacer a todos iguales: es asumir lo común y lo diverso como algo que está presente y empezar a hacerlo desde la más temprana edad.

1.3 Conclusiones

A partir del panorama que se ha delineado en estas páginas y considerando que aun cuando la violencia con sus distintos matices y perspectivas constituye un fenómeno complejo que requiere de más investigación, que es imposible acuñar una definición única y considerando los elementos más importantes que ofrece cada perspectiva abordada aquí, se puede concluir lo siguiente:

La violencia es multiforme, está incrustada en las situaciones sociales y adopta varias modalidades vinculadas a la forma en que nos relacionamos cotidianamente. El orden “institucional” e impersonal enmascara a la violencia cotidiana que se registra en los distintos ámbitos sociales.

En una figura social caracterizada por la aplicación directa, efectiva del recurso de la fuerza por un sujeto hacia otro con la mira de imponer un dominio, obteniendo con ello una obediencia forzada en referencia a las aspiraciones que el dominio importa.

A lo largo de la historia, la violencia se ha constituido en un recurso de poder y como tal es un medio que se ha usado permanente para resolver u obtener del otro algo que no está dispuesto a consentir. Si bien la violencia es rechazada como método de acción y de solución de problemas, su utilización y legitimación es más frecuente de lo que se imagina.

La violencia, tanto a nivel individual como colectivo, remite a una conducta aprendida y por tanto evitable. Es cierto que la violencia es imprevisible, es decir, no se cuenta con criterios certeros de cuándo y cómo puede aparecer, así como tampoco se sabe con precisión

el impacto de los costos y consecuencias a corto, mediano y largo plazo que genera entre los individuos, los grupos y las sociedades en su conjunto.

No obstante, múltiples expertos que se han ocupado en el análisis de la violencia desde una perspectiva histórica, politológica y sociológica han identificado varios aspectos relevantes que merecen ser destacados. Para empezar, han comprobado que la violencia es intencional, se concibe orientado a la acción, a conseguir algo de alguien. Adicionalmente, la violencia es la negación del diálogo y el entendimiento, es la continuación del control y la dominación por otros medios. Las manifestaciones de la violencia no siempre representan la disrupción del orden establecido ya que también pueden ser graduales e ir creciendo progresivamente en intensidad y adoptando distintas formas y combinaciones entre sí, sobre todo, en las sociedades contemporáneas. De hecho, algunos autores al respecto agregan que estas expresiones son en la historia moderna cada vez más perversas. Asimismo que el contenido de ciertas reglas, normas e instituciones pueden ser factores causantes de la emergencia y reproducción de la violencia.

1.4 Bibliografía citada

- Andreas Reinhard, BartlManfred, Dönhoff, Gabriele Bartl y Hofpf, Werner (1980). *El miedo escolar*, Herder, Barcelona.
- Aróstegui, Julio (1994) “Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia”, en revista *AYER*, no. 13.
- Azaola, Elena (1990). *La institución correccional en México. Una mirada extraviada*, CIESAS-Siglo XXI editores, México.
- Barragán, Fernando Coordinador (2001). *Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- Berger Peter, L y Luckmann, Thomas (1997). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Bergeret, Jean (2000). *La violence fondamentale. L'inépuisable Edipe*, Dunod, Paris.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.
- Bourdieu, Pierre (1999), *Meditaciones Pascalianas*, Anagrama, España.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, LAIA, España.
- Bouthoul, G. (1962). *Le phénomène guerre*, Paris, Petit biblioteque Payot.
- Balandier, George (1994). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*, Paidós, España.
- Barragán, F. (Coordinador) (2001). *Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- Benjamin, Walter (1967). “Para una crítica de a violencia”, en *Ensayos escogidos*, Editorial SUR, Buenos Aires.

- Blair, Elsa (2009). “Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición”, en *Revista Política y cultura*, no. 32, UAM-Xochimilco.
- Bleichmar, Silvia (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Buenos Aires.
- Bringiotti, María Inés (Coordinadora) (2008). *La violencia cotidiana en el ámbito escolar. Algunas propuestas posibles de prevención e intervención*, Lugar editorial, Argentina.
- Canetti, Elias (1997) *Masa y poder*, Muchnik, Alianza editorial, Madrid.
- Cano, Carmen y Cisneros, María Teresa (1980). *La dinámica de la violencia en México*, ENEP-Acatlán, UNAM, México.
- Charlot, Bernard: ÉMIN, Jean-Claude (Coords). (1997). *Violences à l'école-état des savoirs*, Paris, Masson and Armand Colin Editeurs
- Chesnais, Jean-Claude (1981) *Historie de la violence*, Robert Laffond (ed).Paris.
- Coser, Lewis (1967). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- De Filippis, Irma Celina (2004). *Violencia en la institución educativa. Una realidad cotidiana*, Espacio editorial, Buenos Aires.
- Del Castillo, A., y Castillo, M. (2010). *Amar a madrazos. El doloroso rostro de la violencia entre jóvenes*, México, Grijalbo.
- Diet, Emanuel (1998). “El tanatóforo. Trabajo de la muerte y destructividad en las instituciones”, en René Kaës et al, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Paidós, Buenos Aires.
- Domenach, Jean-Claude (1980) “La violence”, en *La violence et ses causes*, Paris, UNE.
- Echeburúa, Enrique (2010). “Las raíces psicológicas de la violencia”, en Sanmartin, J., Gutiérrez, Raúl, Martínez, J. y Vera, J.L. *Reflexiones sobre la violencia*, Siglo XXI editores, Madrid.
- Escobar, Miguel (1988). *Contribuciones al estudio del poder*, ENEP- Acatlán, UNAM, México.
- Elias, Norbert (1980), “Civilización y violencia”, <http://es.scrib.com/doc/23191799/elias-norbert-civilizaciónyviolencia>
- Elias, Norbert y Eric Dunning (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, FCE, México.
- Elizalde, Antonio (2008). “Violencia: ¿partera de la historia o retorno a la sinrazón?”, en *Polis*, revista de la Universidad Bolivariana, no. 19, Santiago de Chile. en: <http://www.google.com.mx/#q=la+violencia+partera+de+la+historia&hl=es&biw=1149&bih=539&prmd=ivns&ei=XRqSTf2xO4X6sAOQremzDg&start=10&sa=N&fp=c2c2b4648aafb5bd>
- Fagan Jeffrey y Wilkinson Deanna L. (1998). “Social context and functions of adolescent violence”, in Elliot, D. Hamburg, B Williams, K. Coord. *Violence in American schools. A new perspective*, Cambridge University Press, USA.
- Fernández, Lidia (1989), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires.
- Filmus, D. (2003) “Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Argentina”, en AA.VV, *Violencia na Escola: América Latina y Caribe*, Brasilia, UNESCO.
- Freud, Sigmund (2000). “Trabajos sobre metapsicología”, en *Obras completas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México.
- Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- _____ (1998). *Tras la violencia 3r: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, Bilbao.

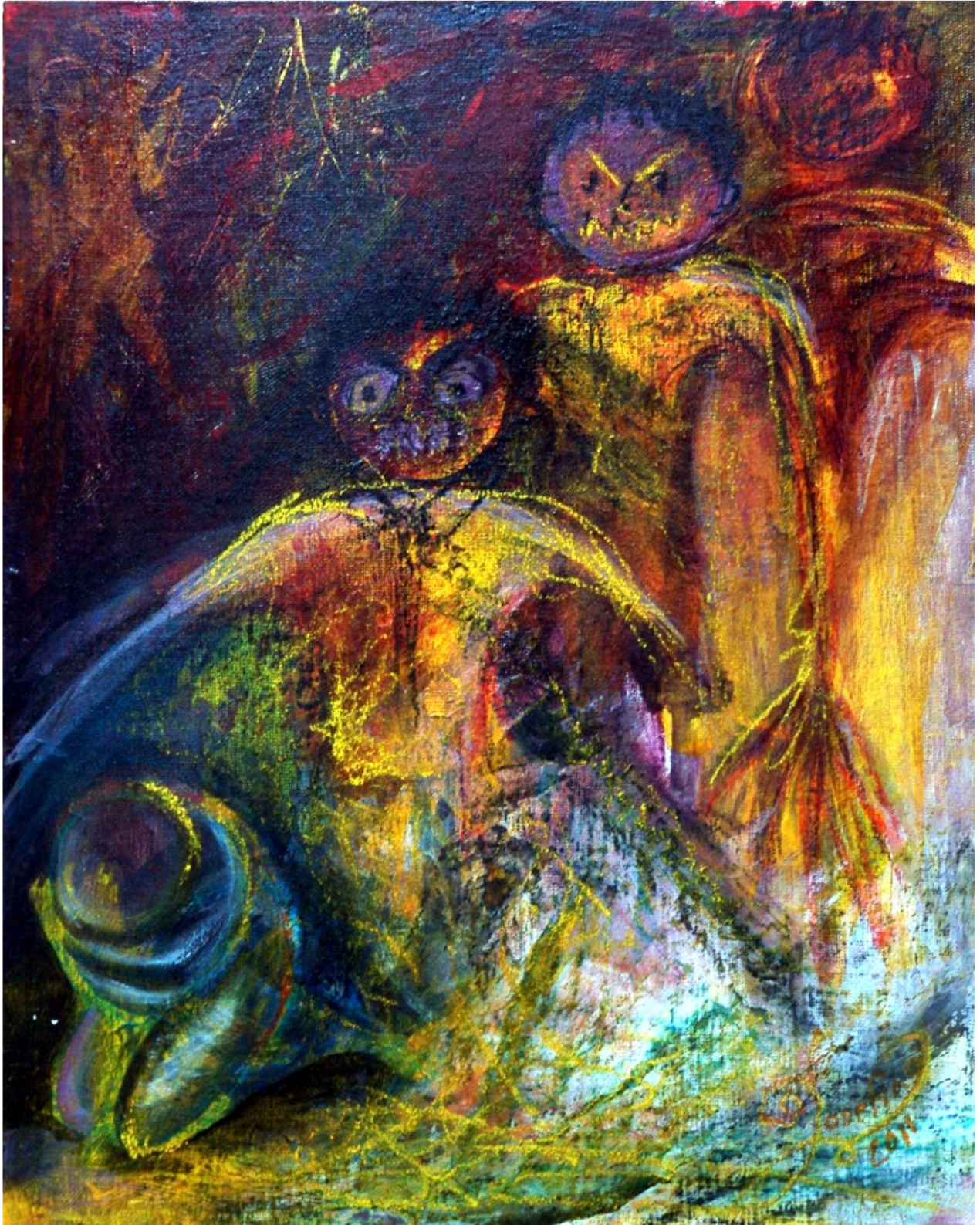
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*, University of California Press.
- Goffman, Erving (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- _____ (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Gómez, Antonio (2005). *Violencia e institución educativa*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, no.26, vol. X, julio-septiembre.
- _____ (2008). *Movimiento estudiantil e institución*. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966, ANUIES, México.
- Gómez, Antonio y Preciado, Florentina (2008). *La dinámica de la violencia en la escuela*, en prensa.
- González, J. (1998). “Ética y violencia (la *vis* de la virtud frente a la *vis* de la violencia)”, en Sánchez Vázquez, A. (editor). *El mundo de la violencia*, FCE, UNAM, México.
- Guillote, Alain. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Gutiérrez, Daniela (2005). “Violencias y miedos”, en *Violencia, medios y miedos*, Noveduc, Buenos Aires.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Hirigoyen, Marie-France (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Paidós, España.
- Howard Ross, Marc (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Paidós, Barcelona.
- Jackson, Philip W. (2001). *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Kaës, René et al (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires.
- Karli, P. (1987). *L'homme agressif*, Odile Jacob, París.
- Kernberg, Otto F. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*, Paidós, España.
- _____ (2004). *La agresión en las perversiones y en los desórdenes de la personalidad*, Paidós, Buenos Aires.
- Klein, Melanie (1994). “Amor, culpa y reparación”, en *Obras completas*, vol. I, Paidós, Barcelona.
- Knight, Jack (1994). *Institutions and social conflict*, Cambridge University Press, USA.
- Krug, E, G. Dahlberg, L.L., Mercy, J. A., Zwi, A.B. y Lozano, R. (2002) *World report on violence and health*, Geneva, World Health Organization.
- López, Francisco (1993). “Violencia: una gramática social perversa”, en *Revista Persona y sociedad*, no. 4, vol. VIII.
- Lajonquiére Leandro de, et al (2005). *Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias, peligro, niños en la escuela*, Noveduc, Buenos Aires.
- Landesman, Monique, Hickman Hortensia y Parra Gustavo (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, Juan Pablos Editor, UNAM, Conacyt, México.
- Latorre y Muñoz (2001). *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Lechner, Norbert (1990). “Estudiar la vida cotidiana”, en *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, FCE, México.
- Lira, Elizabeth (1993). “Violencia y vida cotidiana”, en *Revista Persona y sociedad*, vol. VII, no.4, 1993.

- Lira, Elizabeth (1991) “Psicología de la amenaza política y el miedo”, <http://www.dinarte.es/saludmental/pdfs/Lira%20E%2020Psicologia%20de%20la%20Amenaza%20Politica%20y%20el%20Miedo.pdf>, obtenido el 16 de enero de 2010.
- Lorenz, Konrad y Leybausen Paul (1985). *Biología del comportamiento: raíces instintivas de la agresión y el miedo y la libertad*, Siglo XXI editores, México.
- Lorenz, Konrad (1992). *Sobre la agresión: el pretendido mal*, Siglo XXI, Madrid.
- Miller, Alice (2001a). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, Tusquets, Barcelona.
- _____ (2007b). *El cuerpo nunca miente*, Tusquets, Barcelona.
- _____ (2004c). *Salvar tu vida. La superación del maltrato en la infancia*, Tusquets, Madrid.
- Marzano, Michaela (2010). *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en internet y sus implicaciones éticas*, Tusquets, México.
- Moya, Luis (Editor y coordinador) (2010). *Psicobiología de la violencia*, Pirámide, Madrid.
- Morin, Edgar (1990). *Introtuccion á la pensé complexe*, ESF, Editeur, París.
- Oshako, Toshio (1997). *Violence at school. Global issues and interventions*, UNESCO, Switzerland.
- Ortega, R. (2010) (Coordinadora). *Bullying. Agresividad injustificada y violencia escolar*, Alianza Editorial, Madrid.
- Pearce, Jenny. (2010). “Perverse state formation and securitized democracy in Latin America”, in: *Democratization*, vol. 17, no. 2, april, pp. 286 – 306.
- Platt, Thomas. (1999). *El concepto de violencia*, en *Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, Paris.
- Poggi, Marcela y Frigerio, Graciela (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Troquel, Buenos Aires.
- Pressacco, Carlos Fabián (1993). “Violencia y orden político en Chile”, en *Revista Persona y Sociedad*, no. 4, vol. VII.
- Ramírez, William (2003). “Guerra civil en Colombia”, en *Análisis político*, no. 46, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Redorta, Josep. (2005). *El poder y sus conflictos o ¿Quién puede más?*, Paidós, España.
- Sanz, Diana y Molina, Alejandro (2004). *Violencia y abuso en la familia*, Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- Serrano, A. (2010). “Violencia escolar”, en Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J., Vera, J. L. (Coordinadores), Siglo XXI, Centro Reina Sofía, México.
- Sorel, Georges (1979). *Reflexiones sobre la violencia*, España, Alianza editorial.
- Vera, José Luis (2010). “La evolución de la violencia. De la evolución de la violencia a la violencia en la evolución”, en Sanmartín José, et al, Reflexiones sobre la violencia, Instituto Centro Reina Sofía, Siglo XXI editores, México.
- Weber, Max. (1992). *La ciencia como profesión: la política como profesión*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Wieviorka, Michel. (2006). “Violence today” in: *Ciênc. saúdecoletiva* [online]. vol.11, n. 2, pp. 261-267.
- Wilkinson, Richard and Kate Pickett. (2009). *The spirit level. Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Bloomsbury Press.
- Willis, Paul. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- Wittgenstein, Ludwig (1998) *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de investigaciones filosóficas, UNAM.
- Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa*, Paidós, Barcelona.
- Worcester, Kenton, S. A. Bermanzohn, and M. Ungar. (eds.). (2002). *Violence and Politics. Globalization's paradox*, New York and London: Routledge, 256 p.

- World Health Organization.(WHO).(2004). *Handbook for the documentation of interpersonal violence prevention programmes*. France. WHO, 52p.
- World Health Organization.(WHO). (2007). *Third milestones of a global campaign for violence prevention report 2007*. Scaling up. Italy, World Health Organization.
- World Health Organization.(WHO). (2008). *Preventing violence and reducing its impact: How development agencies can help*. France: WHO, 49 p.
- Zaczyk, Christian (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*, Paidós, Barcelona.
- Zinnecker,Jurgen. (1998). “Perpetrators of school violence: a longitudinal study in german schools”, in WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*, Stamford Jai Press.

Módulo 2:

La violencia en las escuelas



Se les hacía arrodillarse, poner los brazos en cruz, a veces sosteniendo piedras pesadas en las manos. Por faltas más serias, el estudiante era llevado ante el director para recibir golpes con la palmeta [otros castigos que progresivamente fueron desapareciendo] fueron la corma, que consistía en sujetar en un pie, o en los dos, planchas pesadas de madera que sustentaban los niños sobre el cuello, causando molestia suma; el saco era el castigo marcado para las faltas graves, y consistía en meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela [...].

El libro de mis recuerdos
Antonio García Cubas

Módulo 2: La violencia en las escuelas

Introducción

La violencia en las escuelas tiene varios referentes tanto históricos como literarios, que han dejado constancia de la vida en los recintos educativos, algunos ejemplos son: *Oliver Twist* (1837) de Charles Dickens; *Lazarillo de Tormes. Historia de la vida del Buscón. Llamado don Pablos, ejemplo de vagabundos y espejo de tacaños* (1603) de Francisco de Quevedo; *El periquillo sarniento* (1816) de José Joaquín Fernández de Lizardi; *Pedro el desaliñado* de Henrich Hoffman (1844); *El libro de mis recuerdos* de García Cubas (1905); *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1960) de Philippe Ariés, por citar algunas obras, en donde se muestran diversos aspectos de la vida institucional: cultura, mitos, ritos y distintas interacciones, pero principalmente, el eje vertebral es la violencia de maestros u otras autoridades escolares (como los directores, prefectos, orientadores, entre otros) hacia los alumnos, ya sea para que se cumpliera la enseñanza, o para ejercer los castigos, aunque también se da cuenta de la violencia y el acoso que se experimentaban entre los alumnos.

A pesar de los argumentos que tienden a negar la presencia de la violencia y los castigos en las escuelas, son varias las denuncias que de manera cotidiana se dan cita, con distinta magnitud e intensidad pero los hechos existen, tanto la prensa nacional como en algunas investigaciones cualitativas (Gómez, 2004; Johnson y Johnson, 1999; De Filippis, 2004; Gómez, 2005; Bringiotti, 2008; Silva y Corona, 2010) y cuantitativas (Olweus, 2003a; Olweus, 2006b; Abranoway y Rua, 2003; Muñoz, 2008; Rocha y Pacheco, 2008; Velázquez, Luz María, 2009), han demostrado que más allá de lo que se pudiera pensar, el fenómeno está vigente; los castigos físicos como pellizcos, coscorrones, jalones de cabello y orejas, golpes, maltrato, burlas, insultos, son aspectos que se presentan de manera recurrente.

Para comprender la violencia en las escuelas, este Módulo está organizado en cuatro apartados. El primero hace una serie de precisiones conceptuales sobre este término. El segundo se enfoca en elementos analíticos esenciales para emprender este estudio, dentro de los cuales se ponen de relieve las escuelas, la cultura escolar, las dinámicas escolares, la vida escolar cotidiana, la disciplina. El apartado siguiente concentra la atención en los principales actores escolares, a saber, los maestros, los alumnos y los padres de familia. A partir de esta

recuperación, es posible examinar los dos tipos de violencia en las escuelas que aquí interesan: aquella que ejercen los maestros y otras autoridades escolares sobre los alumnos; y, por otro lado, aquella que es ejercida entre los propios alumnos. Finalmente se exponen algunas conclusiones derivadas de este análisis.

2.1 La violencia en las escuelas

Para entender la violencia en las escuelas, es necesario considerar algunos de los principales rasgos que comparte con otras formas de violencia como de aquellos que dan cuenta de su especificidad, más allá de establecerla desde una visión simplista, en función del espacio donde ésta emerge, se reproduce y se transforma: las instituciones educativas. Bajo este tenor, se sabe que un elemento que distingue hoy en día a la violencia y del cual la violencia en las escuelas no se exime, son algunos principales rasgos que perduran en la historia, aunque también hay otros que representan marcadas diferencias derivadas por el entorno en que ésta se produce. Dentro del dinamismo propio de la violencia, tanto por las formas que asume como por las maneras en que los individuos y sociedades la conciben y reaccionan a ella, la violencia posee un componente objetivo y otro subjetivo que alteran permanentemente las maneras en que ésta se concibe. Como se dijo antes, la violencia tiene una naturaleza reproductiva que posibilita su transmisión constante en el tiempo y el espacio. Esta reproducción además es compleja pues sucede mediante formas multivariadas, mimetizándose en diversos espacios de socialización.

Estas características se advierten en la violencia en las escuelas pues como se verá a continuación, hay expresiones violentas que han estado presentes y, de hecho, han sido una parte fundamental en el desarrollo de las instituciones educativas. No obstante, también hay ciertas manifestaciones características de nuestros tiempos. A la par, se observa que la violencia en las escuelas presente en las sociedades contemporáneas se ha combinado con otros tipos de violencia (social, de género, simbólica, entre otras) y, en este sentido, no es casual que varios expertos muestren mayor preocupación debido a que la complejidad de este fenómeno se ha agudizado. Con todo, lo que resulta hoy indiscutible es que a lo largo del tiempo, especialmente de mediados del siglo XX en adelante, se ha propagado un discurso en contra de la violencia en las escuelas más intenso que en otras épocas, amparado por el desarrollo de la defensa y protección de los derechos humanos y, fundamentalmente, de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes; así como por el avance de la democracia.

Frente a la grave diversificación y extensión de los múltiples actos que hoy engloba la noción de violencia que tienen lugar en las escuelas, en el **Curso en Línea Análisis de la Violencia Escolar y Propuestas de Intervención para Erradicarla** la atención está puesta en la violencia como:

- a) un recurso de poder establecido por el maestro y otras autoridades escolares para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula y o la escuela.
- b) entre los alumnos, la violencia forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente.
- c) La institucionalización de la violencia con el objetivo de preservar el orden social mediante la legalidad.

El común denominador en ambos casos es que forman parte de un proceso mediante el cual un individuo o un grupo violan la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo. La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial, y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma está relacionado no solamente con las actitudes que se le inculcan, sino con la realización de las mismas, así como con las frustraciones sufridas en la escuela, y con sus condicionamientos para favorecer o entorpecer su realización posterior. Adicionalmente, la violencia en las escuelas afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como amenaza los derechos de las niñas, niños, adolescentes, el avance de la democracia y el propio desarrollo de nuestros países (Zurita, 2011b).

Así pues, la violencia que se examina en este **Módulo II** es aquella que se ejerce de manera consciente y voluntaria, y no la violencia estatal o animal, ni la violencia patológica, que no implican una responsabilidad directa del ser humano. En otras palabras, se trata de la violencia en acto, utilizada a través de la fuerza, y que se verifica cuando los sujetos trabados en conflicto se ven impedidos de instrumentarse voluntariamente como lo exige la relación de poder. Por esta razón, se ven obligados a ejercitar –recíprocamente–, las amenazas y contra amenazas respectivas (Escobar, 1988: 25). La violencia es un acto de descarga inmediato y contundente, cuyo objetivo no es otro que transformar una situación, obligar a la contraparte a asumir una decisión o una forma de actuar, aun cuando sea en contra de la voluntad expresa de

la víctima, es como señala Enriquez: “[...] transformar a un sujeto que podría ser deseante en un ‘cuerpo a abatir’” (1989: 90).

Ahora bien, resulta difícil comprender y explicar la naturaleza de la violencia en las escuelas si se omiten del análisis algunas de las principales características de las instituciones educativas puesto que la violencia que interesa aquí no es explicable por sí sola, y no se pretende su comprensión viéndola como un fenómeno psicológico individual, sino buscando encontrar su raíz en las formas de organización que presenta la misma institución educativa (Nicastro, 1997; Rockwell y Mercado, 2003; Jackson, 2001; Ball, 1989; Gómez, 2005). Dentro de dichas características sobresalen que las escuelas son una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas particulares de ver el mundo, y a necesidades e intereses específicos –ya sea de los diversos grupos coexistentes en la sociedad, o bien del grupo o grupos dominantes–, afectan diferentes aspectos que rodean la acción educativa de los individuos.

Es a partir de la acción que ejercen las escuelas que el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto persona y ser social, constituyéndose en un marco referencial desde el cual el individuo evalúa y decide la actuación que considera más conveniente de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. La acción que se desarrolla en las escuelas también conlleva factores de costo psicológico y sociales, derivados de acciones y conductas individuales que se desvían de lo institucionalmente prescrito, ejerciendo con ello una forma de presión sobre los comportamientos de los sujetos tal como sucede con el fenómeno de la violencia en las escuelas.

No obstante, la escuela no es una simple reproductora de las diferencias de “clase”, de categorías o de aspectos sociales, pues tanto los conocimientos como las normas se interpretan, rechazan y se confrontan, tanto por maestros como por alumnos de diversas maneras. Desde una perspectiva crítica (Giroux, 1992; Popkewitz, 1997) señala el papel que tanto los maestros como alumnos hacen de los significados y las prácticas educativas por medio de principios selectivos que mediatizan y tienen la posibilidad de derrotar el peso de situaciones e ideologías preexistentes. Los alumnos gozan de una relativa autonomía, articulada a factores subjetivos, así como a un conjunto de intereses específicos, culturales de clase

desarrollados en el contexto extraescolar que le dan el significado a la interacción maestro-alumno y de estos consigo mismos, con el conocimiento y con la práctica social y que a la vez se constituyen en eslabones cruciales entre los determinantes estructurales y culturales de la educación y sus efectos vividos. Esta resistencia de los alumnos se concretiza en actitudes y comportamientos que tienden a ser catalogados como negativos. De esta forma, en la medida en que la violencia se ve representada en personas, en grupos, en sectores determinados, es posible generar un efecto de diferenciación con el resto de los alumnos y como potenciales transgresores del orden establecido.

Por otro lado, están las relaciones entre los alumnos, en donde la violencia entre iguales, históricamente había sido rechazada hasta tiempos recientes. Esta violencia incluye números actos que causan miedo, tales como vejaciones, novatadas y otras amenazas que determinados niños o grupos de niños les infringen a otros niños (Hirigoyen, 2001: 71). El acoso y hostigamiento⁵ entre alumnos es un tema que en el mundo ha logrado construir ya un campo específico dentro de la investigación educativa (Ricou, 2005; Voors, 2005; Debarbieux, 1996; Hirigoyen, 2001; Elliot, Hamburg, William, 1998; y Olweus, 2003; Ortega, 2010); investigadores que dan cuenta de la relación desigual entre niños y el maltrato que se ejerce – con distintos niveles y graduaciones–, en las escuelas.

En este contexto es fundamental añadir que la violencia en las escuelas asume una forma de relación social concreta, referida, por una parte, a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad de la escuela (Foucault, 1988; Gómez, 2005; Dubet y Martuccelli, 1998; Pain, 2001; Imberti, 2001). En otras palabras, el funcionamiento satisfactorio de la institución escolar está basado en la aplicación de cierta violencia legítima que no es sino el nombre de las medidas de control y disciplina escolar. Si se recuerda la diferenciación clásica respecto a la violencia legítima y la violencia ilegítima, acuñada por el sociólogo alemán Max Weber, donde la primera es la que utiliza el Estado para garantizar el orden y la convivencia pacífica basándose en el consenso y la obediencia; mientras que la otra es ilegítima y busca la obediencia a través de la coerción y la

⁵ Como se verá en los siguientes apartados, existen varios términos para denominar este fenómeno, pero el común denominador es el énfasis en esta relación desigual entre víctima y victimario en el espacio escolar, algunos de ellos son: *mobbing*: “abuso”; *bullying*: “ofender brutalmente, maltratar”; *harassment*: “hostigamiento”; *Ijime*: acoso; abusadores y *ciberbullying*.

dominación, entonces se deduce que para el Estado la violencia en las escuelas es una violencia ilegítima. En otras palabras, dicho planteamiento esclarece la diferencia entre la violencia institucional –vinculada al orden y la disciplina, base del diseño y funcionamiento de las instituciones educativas–, y la ilegítima –que desafía y/o se escapa del conjunto de reglas que norman a las escuelas. Si bien la violencia ilegítima comprende aquellas acciones que cuestionan las reglas formales e informales que aseguran el funcionamiento de las instituciones educativas, es importante considerar que este comportamiento violento por parte de algunos miembros escolares puede ser el resultado de aquellas medidas de control y disciplinarias legítimas, del clima escolar que éstas configuran, de las formas en que se tratan a los alumnos, los docentes y otras autoridades escolares así como de qué tan justa, imparcial y objetiva es la aplicación de esas disposiciones.

Todo ello se manifiesta en el espacio escolar, el cual se caracteriza por la complejidad inherente que se registra en su seno “[...] se presenta bajo los rasgos inquietantes de la confusión, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre” (Morin, 1990), pero también por la disputa de intereses y proyectos que cada sujeto o grupo al interior de la institución quiere imponer a los demás (Bacharach y Lawler, 1980), en ocasiones a costa de la utilización de distintos recursos de poder y desde luego, la violencia.

Dentro de cada escuela existen posiciones heterogéneas, diversas y contradictorias, en donde lo prescrito no necesariamente corresponde con el funcionamiento real de la misma. (Fernández, 1989). Esta situación obedece a que si bien dicho funcionamiento está regido por un conjunto de normas, reglas y formas de procedimiento establecidas, éstas no son comprendidas, acatadas, ni aplicadas de la misma manera en distintos momentos, ni por los diversos agentes e individuos que participan en la vida institucional (Gómez, 2008). Existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de ésta; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituido y lo instituyente (Fernández, 1989: 29). De ahí que existan distintos niveles de legitimación institucional; el éxito o fracaso de los mecanismos conceptuales de control e imposición de normas e ideologías dependen del poder de aquellos que operan las instituciones, de la autoridad que consiguen detentar y también de la viabilidad que ofrecen a los intereses grupales que las mantienen.

2.2 Las escuelas

Para profundizar en la complejidad de la violencia en las escuelas, en este apartado se examina la relación que guarda dicha violencia con la cultura escolar, las dinámicas institucionales y la vida escolar cotidiana.

a) Cultura escolar

Todo grupo comparte una cultura en la que se definen los elementos de comunicación social, tales como el lenguaje oral. En este sentido, también se comparten los usos, las costumbres, los grupos, intereses y valores. La formación de los grupos, en cuanto determinada por la situación social compartida, dependerá en parte por el factor cultural que tienen los alumnos, pero, por otro lado, por la misma capacidad de elaborar su experiencia:

[...] los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas en vivo por los actores presentes (Dubet y Martuccelli, 1997: 63).

Es por esta razón, que en la escuela conviven una serie de valores contrapuestos, paralelos y pertinentes para cada uno de los sujetos, es decir, valores que tendrán mayor o menor significado para los alumnos así como en los maestros, que en cierta forma son los que representa la institución. Con distinta intensidad y modalidades, el sistema de castigos y recompensas, estrategias para lograr la obediencia o el uso de la fuerza para someter a otra persona, han estado presentes desde la génesis misma de las instituciones (Kaës, 1989). Si se desea entender las causas y consecuencias de la violencia escolar, es necesario hacer un recuento de nuestras creencias, tradiciones y prácticas sociales de la cultura escolar, definida como:

Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas e inercias que estimula y se refuerza en conservar y reproducir la escuela condiciona claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez-Gómez, 2004: 127).

Aspectos que progresivamente se han ido asimilando sin cuestionamiento alguno, formando parte de una forma de proceder, una tradición (Bergeret, 200:20; Douglas, 1996:

163); que se presentan como algo tácito y que forman parte de nuestra forma de ser y de vivir, de nuestro contexto cotidiano. Por tanto, la relación entre violencia y cultura escolar es una dinámica en doble sentido, por una parte está presente en la vida cotidiana y varía en contextos específicos, pero, a su vez, en ellos se configuran expresiones y dinámicas que dan cuenta del fenómeno.

A la violencia en las escuelas, como la que sucede en las familias, generalmente se le ha tratado de ocultar o en su defecto de minimizar, pues su utilización, si bien rechazada discursivamente, como forma de control mantiene su vigencia en el espacio escolar. Hasta hace pocos años, la violencia escolar no figuraba como tema de análisis de programas gubernamentales, por lo regular, se privilegió instaurar la imagen de una institución ideal que afrontaba problemas de disciplina, desorden, incluso se hablaba de conflictos, pero con una reticencia explícita a señalar a la violencia por su nombre, como parte constitutiva del espacio y de las relaciones escolares.

Las prácticas que se promueven en las escuelas refuerzan o crean de alguna manera importantes disposiciones socioculturales (Terrón y Álvarez, 2002), a través de valores y comportamientos que son alentados o desalentados por medio de definiciones culturales de identidad de grupos (niños contra niñas) y mediante reacciones culturalmente aceptadas y promovidas como algo normal y en donde la discriminación, el maltrato y desde luego la violencia tienen un lugar relevante y reiterativo, al grado de ser considerado por varios de los integrantes de las escuelas como algo *normal*, inherente e inevitable de la socialización de los niños (Gómez y Preciado, 2008) como es el caso cuando los padres les dicen a sus hijos ante una pelea lo siguiente: “no te dejes, si te dan, pégalos”.

La reflexión sobre la cultura escolar y la violencia se plantea desde la perspectiva de un determinado orden educativo legal, que es o se transforma en violento, enmascarándose en una pretendida racionalidad educativa. Como se dijo antes, la esencia y funcionamiento de las instituciones educativas están apoyadas en la legitimidad que otorga la legalidad; puede esconder formas de violencia de distinta índole y hacerlas parte de su funcionamiento cotidiano.

La lista de abusos como robos, extorsión, golpes y maltrato sobre escolares es larga y se presentan de manera cotidiana en las escuelas, el tema por demás preocupante lo es más porque parece una historia que se repite, en donde los protagonistas cambian con cada

generación, a veces con mayor o menor intensidad, pero no deja de repetirse, y podría reflexionarse en torno a los patrones de cultura escolar que se presentan en la institución y que ayudan y favorecen este tipo de conductas.

El proceso de socialización, en especial en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar cotidiana y en cuanto son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia personal, donde los niños se socializan, cuando los roles y lugares se construyen cotidianamente: en el lugar de los hechos. Por tanto, la relación entre violencia y cultura escolar es una dinámica en doble sentido: por una parte, está presente en la vida cotidiana y varía en contextos específicos pero, a su vez, en ellos se configuran expresiones y dinámicas que dan cuenta del fenómeno.

b) Dinámicas escolares cotidianas

Las dinámicas institucionales también conllevan factores de costo psicológico y social derivados de acciones y conductas individuales que se desvían de lo institucionalmente prescrito, ejerciendo con ello una forma de presión sobre los comportamientos de los sujetos.

La historia de las instituciones constantemente se debate entre querer mostrar que se rigen *apegadas* a la parte oficial, es decir, como espacios ordenados, coherentes y públicos *versus* los aspectos ocultos, privados, como es la vida interna, que trata de los problemas, desacuerdos y conflictos que se gestan en su interior de manera cotidiana.

Los resultados de trabajos empíricos (Voors, 2005; Howard Ross, 1995: 31; Ricou, 2005; Debarbieux; 1996:) señalan con claridad que la socialización en los primeros años de una comunidad está íntimamente ligada a los patrones y conflictos de la violencia. Desde luego que estos primeros contactos de socialización para un niño están, sin duda, en dos de las principales instituciones: la familia y la escuela, que son promotoras de valores y comportamientos de distinta índole y cuya influencia es decisiva en la formación de la personalidad adulta.

La misma organización de la escuela favorece un tipo de cultura que promueve la conformidad a las reglas, busca a toda costa la pasividad, fomenta la obediencia, y la dependencia hacia el maestro, o hacia otros niños; aspectos claves que son el motor central de las fuerzas socializadoras en la producción de personalidades sobre quienes se pueda ejercer

control, dispuestas a aceptar relaciones sociales no democráticas, fomentando alumnos obedientes, poco participativos, reprimidos en su creatividad e inseguros.

El docente quiere mantener a toda costa la certeza de su mapa cognitivo que le permita estar seguro de su quehacer y que le permita estructurar espacial y temporalmente sus actividades. La pérdida del control, ya sea a través de la broma, la burla, la interrupción por parte de los alumnos se convierte en una inminente amenaza, miedo al caos (Delamont, 1985). El poder y su último recurso, la violencia en estos contextos, aparece como un instrumento válido para el maestro que va a solucionar la situación de manera rápida. Por esta razón, la violencia escolar no es *atribuida* –aunque desde luego es responsable–, al maestro, sino al caos que impera, al desorden y a la conducta rebelde de los alumnos, a la institución:

[...] la agresividad del profesor, aunque oficialmente rechazada y hasta denunciada [...] está en cambio permitida, y hasta fomentada, bajo la forma de medidas disciplinarias. Aquí el profesor puede llevar adelante sus amenazas, puede distanciarse de la identidad negativa de que se le acusa mediante el recurso de transferirla a los alumnos de su clase (Andreas, 1980: 58).

Las formas de enseñanza juegan un papel determinante en el destino y fracaso escolar, así como un aspecto clave en la formación de la identidad de los alumnos. La escuela divide arbitrariamente en dos grandes vertientes a la heterogeneidad de los sujetos, a través de un esquema binario, buenos y malos alumnos. Los alumnos que le devuelven al profesor la respuesta que él quiere escuchar y se comportan y obedecen como el docente lo indica, son aquellos que de manera rápida logran un canal de entendimiento adecuado con el profesor, pues han logrado establecer un código de comportamiento que les evitará en lo sucesivo enfrentamientos con el maestro.

En contraste, están los otros alumnos críticos, autónomos o que difícilmente atienden a la primera instrucción, o que de plano se oponen y cuestionan las reglas que el maestro trata de imponer, y que violan recurrentemente sus normas. Se trata de los alumnos que son catalogados y encasillados por medio de procesos sutiles y señalados según sus antecedentes sociales, familiares y psicológicos, desde luego que las implicaciones para los alumnos deriva en el desarrollo de calificativos de fracasado, bajo rendimiento, torpe, burro, bruto, etc., que son parte de un discurso escolar y siempre en función de la opinión del docente. Los alumnos de grupos sociales poco privilegiados, así como ciertos alumnos críticos y autónomos trastornan

la imagen de alumno ideal que la institución –vía el docente– desea tener, y es sobre ellos que recae un discurso disciplinario que intenta a toda costa volver a encaminarlo al “redil” del buen comportamiento y de la obediencia.

De igual forma que con los docentes, la división que hacen los alumnos entre ellos se deriva como parte de ese esquema que permite identificar otro tipo de dinámicas. En el discurso institucional, existe una asociación de la violencia con el establecimiento del orden moral, psicológico y social al que deben ceñirse los alumnos, y cuando esto no es así o se sale de los cauces de la concepción del maestro, se ejerce un reclamo de mayor energía, mayor rigidez, ser más estricto con los alumnos, un discurso que contiene elementos de corte autoritario.

Otro aspecto dual de la violencia es que se tiene una visión de ella como un problema de procedimiento técnico y que está sometida a las reglas de la racionalidad instrumental. La violencia desde esta perspectiva deviene como un efecto del proceso educativo, como una consecuencia no deseada, pero indispensable en las estrategias que el docente utiliza.

En la medida en que la violencia se vea personificada en sujetos, en grupos, en sectores sociales particulares es posible generar un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad viéndola como una transgresión a un sistema de orden social

La pedagogía diferenciada que se genera mediante la exclusión y la segregación sobre determinados alumnos es una lucha que trastoca de manera irremediable la formación de los alumnos:

Aunque en la pedagogía son moneda común los cantos a la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, etc., en la práctica real de las escuelas pasa por la instauración de una competencia destructiva entre los alumnos, preparatoria de la competencia individual entre los trabajadores que es el obstáculo principal para su acción unida frente a los empleadores (Fernández Enguita, 1990, citado por Santos).

En torno a los comportamientos violentos de la escuela y los actos delictivos que ahí se desarrollan es necesario seguir un tipo de análisis que busque desde las contradicciones que se generan en su interior, develándolas para tratar de entender lo que sucede con los sujetos involucrados; la violencia como elemento cultural ha acompañado este proceso de socialización que se da en las escuelas.

Más allá del salón de clase, en los espacios no “controlados” por el docente, es decir, en el recreo, en la salida de la escuela y en determinados espacios de la institución, ocurre un tipo distinto de interacción entre los alumnos, es el mundo entre iguales; una zona diferente por muchos aspectos: por la posición que juega cada alumno ante el maestro y sus compañeros, por la desigualdad de los recursos de poder de cada sujeto y por las formas de entender y valorar la escuela y las normas que dicta ésta. Con frecuencia este tipo de interacciones son difíciles de seguir pues se llevan a cabo en espacios fuera del alcance de los docentes, con la finalidad de ejercer presión sobre individuos o grupos. “La experiencia del alumno no es solamente escolar. Existe también una vida propia de los niños, ampliamente autónoma en relación a la escuela y, a menudo, escondida de los adultos” (Dubet y Martuccelli, 1997: 113).

Se trata de lo que en reiteradas ocasiones se ha enmarcado dentro del currículum oculto, es decir, de aquellos aprendizajes que el alumno recibe y que no aparecen en el marco de la propuesta formal del currículum.

c) Vida escolar cotidiana

Si bien la familia es una parte central de la formación de valores, la escuela sería en el desarrollo de un niño la otra institución en la que pasa la mayor parte de su tiempo y en la que prosigue la formación de su personalidad, pero tampoco podemos decir –con certeza–, qué es lo que ocurre tras los muros de la escuela. La violencia en las escuelas se ha mantenido en secreto, oculta, como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes (Kaës, 1996:91). El gremio magisterial por su parte, protege y resguarda la información que al interior de las instituciones se produce. Incluso para los padres de familia es difícil saber lo que a sus hijos se les enseña. Los padres son llamados, por lo regular, para asistir a la escuela a juntas mensuales de información o cuando se presenta algún caso relacionado con la disciplina de algún alumno (*Nexos*, 1992).

El mundo de la educación básica –principalmente–, ha registrado un fuerte hermetismo, pese a las diversas iniciativas que en distintas épocas y reformas (SEP, 1992), se

han promovido para que estas instituciones permitan conocer con mayor facilidad los múltiples procesos que se dan cita al interior de sus muros⁶.

Muchas de las interacciones que viven los alumnos, así como los aprendizajes que logran en sus respectivos salones, al relacionarse con otros compañeros o sus maestros, son experiencias que quedan segregadas, latentes, coaguladas y ocultas en la memoria (Correale, 1998) de sus participantes, y muy pocas veces son compartidas con sus familiares, amigos y maestros.

Las acciones violentas que se dan cita en el interior de la escuela son producto de la manifestación de un dilema cultural que se ha gestado y funcionado en los muros de la institución educativa, a través de varios años y que tiende a conocerse de manera pública con más frecuencia. A diferencia de tiempos pasados, la información, las denuncias o la exhibición de estos hechos es brindada –en ocasiones–, por los mismos alumnos que graban, son grabados o sufren directamente la violencia por parte de compañeros o de sus maestros. La violencia se está dando a conocer progresivamente más allá de los muros escolares, que en cierta forma era un “un secreto a voces” y que cada vez era ya más del dominio público, aunque no precisamente en voz de los maestros o de las autoridades educativas, sino de la sociedad civil que busca caminos de comunicación alternativos (Claës; 2000: 175). Un ejemplo importante lo muestra el informe *El maltrato y las adicciones. Una referencia al caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México*, en donde se señala que de 12 casos registrados en 1999-2000, se pasó, mediante un mecanismo de fácil denuncia, a 482 en el ciclo escolar 2003-2004; una evidencia de que el fenómeno está presente, pero en ocasiones por falta de canales de comunicación para presentar la denuncia queda oculto (Silva y Corona; 2010). En otras palabras, lo que estamos diciendo es que hay muchos alumnos que estudian en sus escuelas con altos niveles de violencia incorporada a su vida cotidiana.

⁶ En México, existen programas como Escuela Segura, Sendero Seguro y numerosos pronunciamientos importantes como la del Secretario de educación pública para fundar en todas las escuelas públicas y privadas del país un Consejo de Participación Social, integrado por maestros, padres de familia y vecinos, con el fin de frenar la violencia entre compañeros, o el programa más reciente, realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal para iniciar la difusión de materiales para frenar el *bullying*, sin embargo, son programas incipientes y se espera en breve ver su evaluación, desarrollo y resultados concretos (Zurita, 2011a). En el siguiente Módulo se abordará este tema con mayor detenimiento.

Es un problema vigente, que está presente en todos los planteles educativos y está más allá de una simple clasificación de edades, niveles educativos⁷, estratos socioeconómicos o lugares de residencia; la violencia se produce y reproduce en un tipo de interacciones sociales, en cuya base se ubica una dinámica social que por lo regular se mantiene oculta:

Lo perverso, obviamente, no forma parte del discurso oficial. Desde el punto de vista institucional todo es coherente, todo es bueno, todo es racional, todo es positivo. Se insiste en crear prescripciones, en explicarlas claramente y en lograr que se lleven a cabo de forma precisa (Santos Guerra, 2000: 18).

Por lo regular, los casos de violencia escolar eran juzgados como excepcionales y se pensaba que sus protagonistas eran maestros desnaturalizados, “casos excepcionales”; muchas veces despiadados y crueles, pero en contra de lo que se pueda pensar las humillaciones, el maltrato, el acoso, la violencia y los castigos son parte constitutiva de la vida escolar, y cada vez es más frecuente escuchar este tipo de situaciones (Miller, 2009; Guillote, 2003; Ortega, 2010; Gómez, 2005).

La información disponible comienza a estar más a la vista de la sociedad, en cuanto a datos y cifras, sin embargo, quedan muchas interrogantes aún de cómo se gesta, se vive y se manifiesta al interior de los espacios educativos, de las repercusiones, y quizá lo más importante: las acciones y estrategias para poder hacerle frente. Es importante mencionar que es difícil proponer una estrategia, recomendación o acción si no se cuenta con los datos de la dinámica y particularidades del contexto, así como de sus relaciones cotidianas, pues la solución debe surgir del lugar de los hechos y no como una sugerencia general aplicable como una prescripción para toda institución educativa.

d) Disciplina

La disciplina escolar se define como el sistema que regula el comportamiento de los alumnos mediante el establecimiento de mecanismos que hacen posible la convivencia armónica y respetuosa en las aulas a través de la corrección de las acciones consideradas perturbadoras (Gotzens, 1997). Por lo consiguiente se refiere a las relaciones que se establecen entre alumnos y maestros con respecto a la educación dentro de la escuela, por lo consiguiente

⁷ Véanse las notas: “Instituyen observatorio para frenar la violencia en las escuelas”. La iniciativa, del IPN, participan instituciones como la UNAM, la UAM y el COLMEX, entre otras. *La Jornada*, 24.06.2010 y “Montarán programa contra la violencia en cerca de 400 universidades tecnológicas”, *La Jornada*, 24.01.2011.

es un componente importante del ámbito educativo (Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007).

La finalidad de la disciplina dentro del aula es mantener un ambiente positivo de aprendizaje que sea productivo. Existen tres razones que explican su importancia: a) brinda más tiempo disponible para aprender; b) acceso al aprendizaje, ya que permite tener normas para que todos los alumnos interactúen de manera respetuosa y ordenada; y c) disciplina para el autocontrol, es decir ayuda a los alumnos a controlarse a sí mismos (Woolfolk, 1999). Fierro (2005) plantea la postura de los directores de las escuelas sobre lo que es considerado como 'comportamiento disciplinado' (p. 1135), el cual está basado en: 'obediencia y respeto' (p. 1135), siendo estos los ejes de la disciplina.

Actualmente la disciplina escolar se ha relajado y como menciona Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) en su estudio, en las aulas de las primarias y secundarias se está dando un problema muy fuerte de violencia y de falta de disciplina que repercute en los aprendizajes de los alumnos y en el ambiente de la comunidad escolar.

Existen factores similares que ocasionan la falta de disciplina y la violencia en las escuelas, estos factores pueden ser: a) externos, se dividen en individuales (personalidad, género), y sociales (pobreza, discriminación por raza, género, condiciones sociales o familiares) y b) internos a las instituciones educativas como el sistema de disciplina, la exigencia académica, la calidad de las relaciones entre profesores, alumnos, padres y estilos de enseñanza-aprendizaje observados en el aula (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

2.3 Los actores escolares

En este apartado, la mirada está puesta en las diversas formas en que los principales actores escolares, a saber los maestros, alumnos y padres de familia, conciben, producen y reproducen la violencia en las escuelas.

a) Los maestros

Algunas de las funciones que la escuela tiene a su cargo están dirigidas a la socialización de los individuos, porque son las instituciones que se presentan como las más inmediatamente vinculadas para producir, inculcar y transmitir dichos marcos valorativos y normativos de la conducta individual. Por esta razón, en la escuela básica gran parte de la preocupación de los

docentes se enfoca a cuidar que los alumnos adopten patrones de conducta encaminados a formar “*hombres de bien*” como señalan algunos docentes. Argumentando en torno a ello que la dureza y la disciplina son medidas correctivas, encaminadas a lograr tales propósitos, tal es el sentido de la sentencia: *Una buena vara, forma un buen alumno.*⁸

El docente posee un enorme margen de acción para normar, vigilar y ejercer su autoridad, pero ¿hasta dónde es posible identificar si está cumpliendo un acto institucional o un acto personal?, ¿cuál es la línea que divide la aplicación de un castigo corporal de una reprimenda verbal?

En este sentido, cuando se intenta definir a la violencia como parte de un recurso utilizado en el aula por parte de los maestros se habla de que los alumnos son merecedores de tales castigos, y lo son, según ellos, porque las acciones son interpretadas como una provocación a su autoridad. Se puede decir entonces que otra de las estrategias de la violencia es que con tal de legitimar su accionar se suele *atribuir* a la víctima la responsabilidad de lo que sucede.

Obedecer las normas de la escuela es una consigna que para muchos maestros se convierte en un tema central. Este tipo de situaciones favorece que se oculten varios procesos generados entre los sujetos. El orden institucional e impersonal de las reglas de la escuela esconde en el fondo, una violencia cotidiana, y de igual forma, también se diluye la responsabilidad de los sujetos al “actuar” en nombre de un mandato institucional.

Una particularidad de los docentes es su doble manejo de un discurso educativo, en donde demonizan y rechazan a la violencia, así como la implementación de métodos violentos, pero que pese a todos los señalamientos, no pueden exorcizarla, pues la contemplan como un recurso legítimo al que pueden acceder en cualquier momento.

Es un recurso *siempre a la mano* del docente y como un efectivo medio de control. Incluso algunos padres de familia defienden el papel del maestro y de sus métodos, por ejemplo, el golpe del maestro es una medida correctiva y legitimada por el docente, con la finalidad de educar para el “futuro”. En otras ocasiones, se argumenta que es la última

⁸Por ejemplo, a lo largo de México existe toda una serie de expresiones que representan una relación estricta entre orden, formación y educación: *La letra con sangre entra; Maestro, aquí le traigo a mi hijo y se lo dejo con todo y nalgas; Un buen golpe a tiempo de niño, evita un delincuente de grande; Si no le hace caso, pus déle pa' que se eduque.*

instancia para que los niños obedezcan. Es frecuente escuchar que el golpe lleva una función educativa, argumentando que no hay otros métodos. En este punto los maestros legitiman su accionar apoyados en dos vertientes, por un lado, el de la institución y por otro, en el respaldo de los padres que “ponen en las manos del docente” a su hijo.

Es importante mencionar que la violencia no recae de igual forma en todos los alumnos, son sólo algunos chicos los que sufren de manera recurrente este tipo de acciones, ya sea por parte de alumnos o maestros. El mecanismo por el cual los docentes ponen en práctica los golpes y los castigos a determinados estudiantes está en relación con el prejuicio que el docente establece ante los alumnos, de las tipificaciones que realiza ante determinadas conductas y hechos, y lo que es más, las acciones que realiza encaminadas a demostrar que su (pre)juicio fue certero en todo momento y nunca erróneo; una suerte de “profecía de la autorrealización” (Delamont, 1985: 76-77).

La libertad que poseen los docentes para referirse a los alumnos no parece tener límites, se apoya en la desigualdad que establece la jerarquía, o desde otra óptica la relación asimétrica del poder:

La desigualdad en la escuela se debe a la diferencia de edades, a la competencia supuesta del maestro, a su estatus en una vida escolar estructurada, que le confiere una autoridad, el poder de descalificar, de controlar, de sancionar (Postic, 1982: 35).

La catalogación de “malos alumnos, cochinos, tontos, burros, flojos, distraídos, peleoneros, retrasados mentales” (R.O, 2001,2002) y demás calificativos son parte de un catálogo que cotidianamente se usa; parte de una cultura escolar que encierra varias ceremonias (Terrón y Álvarez, 2002:244), procesos, aprendizajes, estilos de vida, en donde la violencia es un asunto que asume y vive como parte integrante de la misma, algunos pronunciamientos en torno a estas situaciones han querido denominar que hay una cultura de la violencia que está predominando en todos los órdenes de la sociedad. Más allá de la tipificación verbal, lo que se pone en juego es la invención de una “identidad maligna” (Erikson, 1985: 57) sobre la que hay que actuar de manera rápida, porque podría influir en otros alumnos. Corregir esa identidad y volverla a los cauces de “la normatividad”.

Por otro lado, cuando este mecanismo falla se aplica la exclusión de esas “identidades malignas”, el maestro margina a los alumnos que le molestan. Otro mecanismo muy socorrido

por los maestros es la suspensión de clases del alumno: la expulsión como amenaza tiene distinta duración y en algunos casos puede ser definitiva. En niños de preescolar se utiliza con mayor frecuencia la marginación del alumno con este tipo de castigos, por ejemplo, el tiempo fuera, es decir, sacarlos de la clase, o ponerlos fuera del círculo de conversación, con la finalidad de no dejarlos hablar y sentarlos atrás de sus compañeros que sí pueden intervenir libremente (Abrego, 2001:75). En otras palabras, la violencia en las escuelas se transforma en un instrumento y en un fin en sí mismo; es un fenómeno que erosiona por distintas vías a la institución educativa.

Al tener efectos negativos la violencia produce incertidumbre y miedo en los sujetos que viven la violencia como algo presente, cercano (Andreas,1980:15) y como un mecanismo al que se puede recurrir o que puede recaer sobre ellos, ya sea desde la posición de alumno o la de maestro.

b) Los alumnos

Tanto de manera formal, como informal, la escuela posee todo un discurso de poder, es decir de la forma del qué y cómo se establecen las relaciones –asimétricas– entre los profesores y los alumnos. No obstante, entre los alumnos también prevalece un discurso de poder que adopta una lógica particular de funcionamiento –al margen–, pero igual de severo, que el que aplica en la institución.

El *clima social y psicológico* del aula y de la institución tiende a negar una serie de valores implícitos para la construcción de una sociedad participativa y democrática, y en las aulas y pasillos se dan cita una multiplicidad de valores tanto de maestros como de alumnos (Willis, 1988:40). Si bien es cierto que los maestros fomentan –desde el deber ser–, valores como la tolerancia, la participación, el respeto a la persona y a la diversidad de opiniones, entre otros, los alumnos también fomentan y promueven otro tipo de valores, que forman parte de un código alterno. Por esta razón, más allá de una teoría mecanicista de la reproducción, la escuela es un lugar de contestación, de conflicto, de oposición, tanto consciente como inconsciente. No es, por tanto, un espacio de adaptación sino lo es también de producción social y cultural; no es sólo un espacio de represión de subjetividades, sino que también juega un rol activo de las necesidades de la personalidad, como es el caso de los alumnos.

Entre los alumnos, el acoso, la amenaza, y la violencia no están en el marco de un discurso institucional, educativo o formativo, sino que está en estricta relación con la imposición violenta de decisiones, juicios y calificativos negativos. O de acciones francamente discriminatorias a la identidad del agredido.

Adicionalmente, buena parte de la cultura que se fomenta en la escuela está basada en modelos que potencian la familia, los medios de comunicación –y que se reproducen en la escuela– favorecen los estereotipos que presentan a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etcétera; y a los niños como independientes, poderosos y fuertes (Moreno, 2000; Riquer, 2000). Analizar, desde la perspectiva de género, como se dijo antes, ayuda a hacer evidentes los recursos y la capacidad de acción para enfrentar las relaciones, las dificultades y las demandas de la propia escuela, reconociendo que hablamos de distintos tipos de interacción, la cual se establece desde uno u otro género; es decir, desde la “forma contemporánea de organizar las normas culturales pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Butler, 1996, 308).

La conformación de grupos de niños, ya sea para entablar amistad, jugar, hacer la tarea, etc., es común y una de las acciones que la escuela intenta motivar, como parte de la socialización, pero también hay grupos que se han encargado de delinquir para sojuzgar y maltratar y ejercer violencia sobre sus compañeros. Este tipo de comportamientos han sido denominados por algunos autores como parte de un proceso paralelo y que representan una contracultura, una zona de lo informal: “en la que se rechazan las demandas incursivas de lo formal –incluso al precio de tener que expresar la oposición por medio de un estilo, de unas micro interacciones y de discursos no públicos” (Willis, 1988: 36 y ss.).

Por otra parte, este tipo de acciones realizadas por grupos pequeños no sólo se restringen al robo y al maltrato, sino también a la conformación de un estilo de ser, de un grupo que encabezado por uno o más líderes llevan a cabo actos que los separan del resto de los alumnos, mediante acciones tendientes a retar a los docentes tanto en las normas establecidas como en las recomendaciones de cómo deben de comportarse, en otras palabras con la finalidad de “ganar espacio, tanto físico como simbólico a la institución y sus normas, y derrotarla en su principal finalidad expresa: hacerte ‘trabajar’ (Willis, 1988:40). Por otra parte, en este tipo de grupos no media mucho la negociación, pues están marcadas por el abuso y por

el inmediato uso de la fuerza para llevar a cabo su mandato, por esta razón, el lenguaje y las acciones están cargadas de actitudes violentas y agresivas, pues el miedo que puedan infringir es a final de cuentas el mecanismo que les permite seguir funcionando, es una suerte de darse a conocer.

Son varios los sociólogos que coinciden en señalar que el proceso real de construcción de los grupos, sobre todo los voluntarios, está regulado en el fondo y forma por otros de naturaleza subjetiva, fuertemente vinculada a la cultura de quienes lo integran. Es en estas interacciones y espacios, fuera de “la mirada” de la autoridad que se gestan una serie de relaciones que en ocasiones han derivado en actitudes muy desafortunadas para aquellos alumnos que sufren el maltrato, acoso y violencia por parte de otros alumnos del mismo o de diferente grado escolar, tal es el caso de lo que ahora se conoce con mayor difusión como *bullying* o *maltrato* entre iguales o pares. En inglés el verbo *to bully* significa ofender brutalmente, maltratar; se utiliza para describir las humillaciones, vejaciones u otras amenazas que determinados niños o grupos de niños realizan a otros compañeros. Así pues, el *bullying* se puede definir como la intimidación, abuso, maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y desde luego agresiones físicas.

Asimismo existen otros términos que de alguna manera tratan de dar cuenta de estos abusos en las aulas (Hirigoyen, 2001: 30-34). Entre los más importantes están los siguientes: *Mobbing* –en 1972 Peter-Paul Heinemann publicó el primer libro sobre este tema y que aborda la problemática de la violencia de grupo entre los niños; *harassment*, traducido como hostigamiento, significa “ataques repetidos e inopinados de una persona u otra para atormentarla, minarla, frustrarla y provocarla”; *Ijime*, el término se utiliza para identificar principalmente a las novatadas y las humillaciones que sufren los niños en la escuela japonesa. Recientemente se ha registrado una variante en la forma de intimidar y maltratar a las víctimas, el *ciberbullying*, a través del correo electrónico y de los mensajes de teléfono celular, se hacen llegar textos o imágenes ofensivas, así como amenazas de todo tipo.

Las conductas violentas entre los alumnos denominadas *bullying* o *harcelement* han sido estudiadas con mucha profundidad en varios países de América, Europa y Asia,⁹ entre otros países. Todas ellas tienen el común denominador las tremendas repercusiones tanto académicas como sociales que se infringen sobre las víctimas de este tipo de violencia. El maltrato entre menores ha generado formas e interacciones difíciles que colocan a los alumnos victimados en tensión y progresivamente se vuelven menos tolerables (Pino, 2000; Smith, 1998); es un maltrato recurrente que coloca a los sujetos en situaciones de sufrimiento límite por periodos de tiempo largo.

Los niños que diario sufren la violencia en carne propia manifiestan rasgos distintivos, la primera es que estas actitudes de discriminación son muy dolorosas y señalan que nadie está para escucharlos, y en segundo lugar, al no poder revertir este tipo de maltrato presentan una suerte de frustración, de impotencia que se agrava hasta generar estados de supervivencia en condiciones muy difíciles de sostener. Sin ser una ley establecida, el maltrato y la violencia entre compañeros recae sobre los alumnos que no utilizan la fuerza o la misma violencia para responder ante una provocación. Son aquellos alumnos que no muestran una actitud fiera o agresiva ante determinadas situaciones de conflicto y son agredidos de distintas formas.

Además, los agresores utilizan la fuerza física como primer mecanismo, ya sea a través de una *finta* o un “golpe de amigos”, para marcar los límites de la fortaleza. La fuerza como parte constitutiva de la violencia se privilegia por sobre otra forma para la solución de los conflictos que en el mundo de los alumnos puede generarse por situaciones de todo tipo: sacar la lengua, hacer muecas, entre otras acciones, “mirar feo”, que parecen nimias, pero que el contexto de los alumnos puede lograr desatar verdaderos conflictos. Quizá una de las conductas que más rápidamente se aprende en el mundo escolar es el del abuso de los alumnos de grados mayores sobre los pequeños.

El maltrato se traduce en experiencias que se van acumulando y que infringen marcas en la vida íntima de las personas que lo sufren (Miller, 2009). La escuela por su parte cuenta con escasos mecanismos para solucionar este tipo de problemáticas, es más, en algunas

⁹ Estados Unidos: Stromsquist y Vigil, 1996; España: Mediavilla, 2004; Piña, Furlan y Sañudo, 2003; Piñuel, 2004; Rodríguez, 2004; Ortega, 1992a; Ortega, 1997b; Ortega, 2010c; Avilés, 2002; Fracia: Defrance, 1998; Debarbieux, 1996; Brasil: Guimaraes, 1996; Oliveira, 2002; Valuar, 1997; Inglaterra, Byrne, 1995 Suecia Olweus Graças Rua, Maria Das (2000) *Violencias nas escolas*, UNESCO, Banco Mundial, 1996; Japón: Morita, 1996; México: Valadez, 2008; Rocha y Pacheco, 2008.

ocasiones los maestros hacen como que no ven para evitarse problemas y la situación se torna más grave aún, porque no existe la cultura de la denuncia por parte de los agredidos, quienes prefieren callar y sufrir que a ser tildados de “rajones.”

No denunciar se ha convertido en una actitud, una posición ante la agresión sufrida cotidianamente, y que tarde o temprano se manifiesta, ya sea a través de actitudes como no querer ir a la escuela, enfermedades repentinas que provocan inasistencias, aislamiento del grupo de amigos entre otros trastornos, aspectos en donde los padres de familia se mostraron sorprendidos y al margen de lo que les estaba sucediendo a sus hijos.

Si bien la pelea es uno de los aspectos más evidentes de la violencia entre niños, en torno a las víctimas se gestan toda una serie de actitudes que de manera permanente se ejerce sobre ellos, tales como la burla, ya sea de su forma de hablar, la entonación utilizada o por la forma de expresarse que utilizan determinados alumnos, por ejemplo descalificar al compañero por repetir palabras y hablar con dificultad. En otras ocasiones, se presentan rasgos francamente xenofóbicos que tienen la finalidad de descalificar a la víctima, ya sea por el lugar de residencia o por el color de piel. Una forma muy común de interactuar entre los alumnos es la de aventarse, golpearse y estar recurrentemente amagando a los compañeros con utilizar la violencia física; los empujones, coscorriones, cachetadas, tirones de cabello, entre otras agresiones, son denominadas por los alumnos como: “travesuras, juegos o maldades entre amigos”; situaciones que tratan de estar fuera de la mirada de los docentes.

En las escuelas existen varios lugares en donde la violencia aparece con mayor frecuencia que en otros; alrededores de la escuela, pasillos, corredores, baños, patios, umbrales de las puertas de las oficinas: intersticios (Roussillon, 1989: 197), en donde el encuentro entre escolares es informal y en algunos casos fuera del alcance de los maestros (Pereira, Neto, Smith Angulo, 2002); lugares en donde las reglas y los valores de los alumnos se ejercen al interior de la institución que cree normarlo todo, pero no es así.

Varios de los hechos delictivos en los planteles ocurren durante el recreo y la salida, en los momentos en que los docentes o autoridades de la escuela no vigilan, ya sea el ajuste de cuentas y las amenazas entre alumnos. El continuo hostigamiento sobre determinados alumnos, las golpizas a las que son sometidos algunos alumnos por distintas razones o los secuestros y amenazas con armas como chacos, navajas, botellas, palos, entre otros (RO, 2000).

Espacios a los que los alumnos acuden para ejercer su poder y control, sobre otros alumnos, mediante la violencia. Si los maestros tienen las aulas para imponer su palabra y decisiones, los alumnos buscan y crean espacios para hacer lo mismo.

Un aspecto inherente del fenómeno de la violencia son las actitudes de tipo delictivo que se ejercen por primera vez en los espacios educativos entre compañeros (Araujo, 2007), por ejemplo, secuestros *express* de niños pequeños, robos con arma blanca, golpizas y pago de protección, más recientemente narcomenudeo, robos de toda clase de artículos, entre otros aspectos y que la escuela en ocasiones no logra resolverlos satisfactoriamente.

Desde luego que la capacidad de respuesta de cada alumno a la violencia experimentada por sus pares es distinta, algunos alumnos responden, ya sea acudiendo al profesor, enfrentando al agresor, y muy pocas ocasiones pidiendo la ayuda de sus padres. Por su parte, la “solución” o respuesta de los maestros y autoridades educativas generalmente se orienta a la suspensión temporal o definitiva del alumno del plantel, lo que se traduce en que el alumno que practica estas conductas se desplaza a otros ámbitos de acción –en donde volverá a manifestar las mismas actitudes violentas– y, desde luego, que el problema se mediatiza, pero de ninguna manera se soluciona. Contra lo que se pudiera pensar en un primer momento, no sólo la víctima necesita ayuda, sino también el agresor también requiere de una atención especial, porque son alumnos que no conocen otra forma de interacción y de relacionarse; no solucionarlo se traduce en que este tipo de conductas se practiquen cada vez con mayor intensidad por estos alumnos y de repetirlo en las instituciones en donde ingresen.

En conclusión, aun cuando el conflicto en las instituciones educativas es *sine qua non* a la vida institucional es un componente inherente que moviliza a los distintos sujetos que la integran; en el manejo, rechazo o negación del conflicto se dirimen muchas de las acciones, negociaciones y acuerdos que rigen el espacio y la vida cotidiana de los planteles educativos. En lo concerniente a la violencia entre alumnos, este fenómeno ha tomado una serie de connotaciones que en algunos casos se ha valorado poco, incluso se ha llegado a señalar que las peleas, conflictos y maltratos son “normales” en la socialización de los niños. Sin embargo, es importante anotar que las consecuencias negativas derivadas de estas acciones sobre determinados alumnos pueden marcar significativamente su vida y destino. Las experiencias vividas en los primeros años son determinantes para la vida de los futuros adultos, por esa

razón es tan importante valorar las experiencias de los alumnos en los recintos escolares. Además, desde una perspectiva macro amenaza la defensa y protección de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y, en consecuencia, retrasa o debilita los avances de la democracia (Zurita, 2011b).

Lo que se cuestiona es la identidad del alumno en sus primeros años de formación, pues como es bien sabido, la identidad emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. Es por esta razón que la identidad, en cuanto auto identificación, auto reconocimiento o auto adscripción, se confronta siempre con la hetero-identificación, el hetero-reconocimiento; la identidad no es un atributo o una propiedad definida de una vez y para siempre, sino que resulta de un proceso social porque surge y se va definiendo en la interacción cotidiana con los otros, por lo que el acoso escolar es bastante grave porque cuestiona el “reconocimiento como persona” del alumno, al ser excluido de la institución y del grupo de niños de donde en *teoría* forma parte

c) Los padres de familia

Las concepciones que los padres tienen de la relación maestro alumno y del papel que tiene el maestro como autoridad en el aula y sobre sus hijos es determinante, al maestro se le otorga una enorme libertad para aplicar sanciones y correctivos, incluso los padres de familia justifican los métodos y las acciones. Es importante mencionar que el papel de los padres en la escuela está supeditado a lo que el docente requiere, que por lo regular se restringe a la firma de evaluaciones o cuando el alumno presenta algún problema con sus compañeros o con el docente. Los argumentos de la mayoría de los padres de familia se orienta a darle la razón a los maestros, aceptar y aprobar el trato que el maestro ejerce sobre sus hijos, además de mirar la violencia como un recurso necesario en la formación de los niños. En este sentido, al contar con la anuencia de los padres para que el maestro castigue al alumno es en cierto sentido la idea de la adopción de un rol que refuerza la autoridad del maestro, de segundo padre, o madre, o madre substituta (Rappoport, 1986:27).

Por otro lado, el recuerdo de los años escolares de los padres le atribuyen al maestro un lugar de “mucho respeto”; una imagen de autoridad; un imaginario asentado en el deber ser. En otras palabras, existe una división clara entre lo que los padres recuerdan de sus años escolares, así como de los maestros “estrictos”, en relación de lo que perciben del mundo

actual de sus hijos. Los castigos y las situaciones que viven los alumnos no tienen la misma importancia, porque entre el recuerdo de la niñez de los adultos y las versiones de sus hijos está de por medio muchos años de distancia. Por otra parte, los padres manifiestan una idea distinta al trato que recibían ellos en su niñez, lo refieren como de mayor exigencia y compromiso.

Los padres entrevistados no consideran que sus hijos reciban un maltrato similar al que ellos vivieron y, paralelamente, depositan una enorme confianza en las actitudes que pueda adoptar el profesor, y esto es así porque según los testimonios indican que la violencia y el castigo corporal está en estricta relación, con una idea redentora: de hacerlo por su bien.

Aun cuando en algunos sistemas educativos, como el mexicano, existe una reglamentación específica que señala la prohibición de los castigos corporales en las escuelas; sin embargo, los resultados de múltiples investigaciones (Gómez, 2005) muestran que la violencia no necesariamente física –aunque como hemos visto, está presente de manera importante–, es una forma recurrente en las relaciones que se establecen en el aula, pero lo que llama la atención es cuando ante una amenaza externa a la escuela intenta trascender los muros escolares la institución muestra una enorme capacidad de respuesta para no dejar ver determinados aspectos y en parte –tal vez–, esta sea una de las razones acerca de por qué a la violencia en las escuelas se le trate de hacer aparecer como un asunto marginal, cuando en realidad esto no es así.

2.4 Conclusiones

A la luz de los diferentes temas abordados en este Módulo II concernientes fundamentalmente a la violencia en las escuelas, es posible destacar las siguientes conclusiones:

Primero, es incuestionable que la educación formal es el vehículo de socialización diseñado para brindar a los individuos los conocimientos, y generar los valores y actitudes para enfrentar y desarrollarse en la vida, pero la mayoría de los alumnos tienen acceso a educación gratuita en donde se registran severas carencias cualitativas y cuantitativas. En este contexto, el alumno desde sus primeros años en la escuela no debe padecer de ningún tipo de violencia por diferencias de raza, cultura, género o riqueza. Esto es importante si se quiere contar en el futuro con ciudadanos responsables y participativos. Por ello, es urgente reducir los contenidos de violencia existentes en la socialización del niño. Desde los sucesos y entretenimiento que

aparecen a través de los medios de comunicación como en los juegos y juguetes, pues esta socialización en violencia se ha ido elevando significativamente con el paso de los años.

Segundo, la estructura de la violencia está arraigada en la sociedad, por ejemplo, las imágenes de fuerza prevalecen en todos lados y muchas de las noticias y acontecimientos son moneda común para muchos espectadores que progresivamente han perdido la capacidad de asombro. Lo mismo sucede en los planteles educativos desde los primeros años de escolaridad, en donde la violencia física ha venido jugando un papel esencial en la construcción de la masculinidad y por ende, de la feminidad entre los alumnos (Sánchez-Blanco; 2006: 108). De igual forma, se ha construido toda una serie de rituales y acciones de distinta índole en donde la flagelación, el dolor y el castigo físico intencional entre compañeros son el común denominador.

Tercero, la escuela es, por excelencia, la institución encargada de promover y fomentar los valores para la convivencia social. Por tanto, la promoción de los valores que se enseñan y se fomentan cobra una gran relevancia, porque es el hilo conductor entre algunas de las intenciones sociales (la política educativa) y la materialización de esos valores (la enseñanza propiamente en las aulas). La escuela es un centro de instrucción académica, pero al mismo tiempo es la segunda instancia de la vida en sociedad para el niño, es decir, el lugar donde se crea el sentimiento de relación de los individuos entre sí. Muchas de las actitudes de los adultos encuentran su origen en los primeros años familiares y en instituciones como el jardín de niños o la primaria, pues ahí es donde se aprenden las primeras reglas de socialización que utilizará como referencia para actuar en sus distintas etapas y procesos de la vida. Ahí radica la importancia de enseñar y fomentar este tipo de conductas y valores.

Por último, el conflicto y la violencia en las escuelas es algo difícil de erradicar, es un tanto utópico pensar que esto sea posible, por lo que no se trata de luchar para que la violencia en los centros educativos desaparezca, sino formar alumnos que estén preparados para no recurrir por ese camino, individuos capaces de generar nuevas formas de debate y comunicación en donde prevalezca la razón antes que la violencia. Por esta razón es que la puesta está en las escuelas sí, pero también en los docentes y sus valores y habilidades sociales que posea para transmitirlos de tal suerte que los alumnos aprendan a solucionar los conflictos sin recurrir a la violencia.

2.5 Bibliografía citada

- Abramovay, Miriam y Rua, Maria das Gracias (2003). *La violence á l'école*, UNESCO, Francia.
- Aguilera, Ma.; Muñoz, G.; y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: México.
- Andreas, R. (1980). *El miedo escolar*, Herder, Barcelona.
- Ariés, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.
- Arujo, Leticia, (2007). “Violencia y disciplina en primarias y secundarias de México”, en *Revista Educación 2001*, vol. 13, no.147, agosto.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, Barcelona.
- Bergeret, J. (2000). *La violence fondamentale. L'inépisable OEdipe*, Dunod, Paris.
- Correale, Antonello (1998). “La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional”, en Käes, René et al. *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Paidós, Buenos Aires.
- Claës, M. (2000). “Violence et dangers: l'image de l'adolescence véhiculée par les médias”, en *Les adolescents face á la violence*, SYROS: Paris.
- De Filippis, Irma Cecilia (2004). *Violencia en la institución educativa. Una realidad cotidiana*, Espacio editorial, Buenos Aires.
- Debarbieux, Éric (1996). *La violence en milieuscolaire*, 1. État des Linux, ESF, France.
- Delamont, Sara (1985). *La interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- De Quevedo, Francisco (1943). *Lazarillo de Tormes. Historia de la vida del buscón. Llamado don Pablos, ejemplo de vagabundos y espejo de tacaños*, Espasa-Calpe, Argentina.
- Dickens, Charles (1992). *Oliver Twist*, Porrúa, México.
- Douglas, Mary (1996). *Cómo piensan las instituciones*, Alianza Editorial, Madrid.
- Dubet, Francoise, y Martucchelli, Danillo (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Losada.
- Elliot, D., Hamburg, B., William, K. (1998). *Violence in american schools*, Cambridge University Press.
- Enriquez, Eugene (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Käes, R. et al, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires.
- Erikson, Erick (1985). *Identidad, juventud y crisis*, Taurus, Madrid.
- Escobar, Miguel (1988). *Contribuciones al estudio del poder*, ENEP, Acatlán, UNAM, México.
- Fernández de Lizardi, José Joaquín (1974). *El periquillo sarniento*, Porrúa, México.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*, Eudema, Madrid.
- Fernández, Lidia (1989). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires.
- Fierro, Cecilia (2005). “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 27, oct-dic.
- Frigeiro, G., M. Poggi, y G. Tiramonti, “La cultura institucional escolar”, en *Las instituciones educativas*, 1980.
- Foucault, Michel (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México.
- Furlan, Alfredo, Pasillas Miguel A., Spitzer Terry, C., Gómez Antonio, compiladores (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Noveduc, Argentina.
- García Cubas, Antonio (1946). *El libro de mis recuerdos*, SEP, México.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of society*, Cambridge, Polity Press.

- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, UNAM, México.
- Gómez, Antonio (2004). *La violencia en la escuela primaria*, Tesis de Maestría en Sociología política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- _____ (2005). “Violencia e institución educativa”, *Revista Mexicana de investigación educativa*, no. 26, vol. X, jul-sep.
- _____ (2008). *Movimiento estudiantil e institución*, La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966, ANUIES, México.
- Gómez Antonio y Preciado, Flor (2008). “La dinámica de la violencia en la escuela primaria”, capítulo de libro en prensa.
- Gotzens, C (1997). *La disciplina escolar*, ICE, Universidad de Barcelona.
- Guillote Alain (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Hirigoyen M-F. (2001). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*, Paidós, Barcelona.
- Hirigoyen, M. ((2002). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Paidós, Barcelona.
- Hoffman, Henrich (1844). *Struwwelpeter: Merry Tales and Funny Pictures*, The Project Gutenberg EBook, <http://www.gutenberg.org/files/12116/12116-h/12116-h.htm>, 14.04.2004.
- Howard Ross, Marc (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Paidós, Barcelona.
- Imberti, Julieta Compiladora (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Paidós, Buenos Aires.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Johnson, David, W y Johnson, Roger, T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Paidós, Buenos Aires.
- Kaës, R. et al (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires.
- Miller, A. (2001). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, Tusquets, Barcelona.
- _____ (2009). *Salvar tu vida. La superación del maltrato en la infancia*, Tusquets, México.
- Moreno, E. (2000). “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en Santos Guerra, Miguel Ángel (coord.), *El harén pedagógico*, Editorial Graó, Barcelona.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Paris.
- Muñoz, Gustavo (2008), *Violencia escolar en México y en otros países comparaciones a partir de los resultados del instituto nacional para la evaluación de la educación*, RMIE, o.39, Vol. XIII, Oct-dic.
- Nexos (1992). “Encuesta al magisterio nacional”, documento de trabajo.
- Nicastro, Sandra (1997). *La historia institucional y el director en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- Olweus, D. (2003a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid.
- _____ (2006b). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Alfaomega, Morata, Perú.
- Ortega, R. (2010) (coord.). *Bullying. Agresividad injustificada y violencia escolar*, Alianza Editorial, Madrid.
- Pain, Jacques (2001). “La violence institutionnelle: aller plus loindans la question sociale”, en *Violences et institutions. Prévenir la répétition*, IFREP, Paris.
- Pereira, Beatriz, O., Neto, Carlos, Smith, Peter y Angulo, Juan Carlos (2002). “Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar”, *Cultura y educación*, España, año 14, núm.3.
- Pérez-Gómez Ángel (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, España.

- Pino, José María; Herruzo, Javier (2000). “Consecuencias de los malos tratos sobre el desarrollo psicológico”, *Revista Latinoamericana de psicología*, Colombia, no. 2.
- Prieto, Guillermo (1985). *Memorias de mis tiempos*, Porrúa, México.
- Popkewitz, Thomas (1997). *Sociología política de las reformas educativas: el poder y el saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Morata, Madrid.
- Postic, Marcel (1982). “Estudio psicológico de la relación educativa”, en Postic, M., *La relación educativa*, Narcea, Madrid.
- Rappoport, I. (1986). *La personalidad desde los 6 a los 12 años: el niño escolar*, Paidós Barcelona.
- Ricou, J. (2005). *Acoso escolar*, RD editores, España.
- Riquer, F. (2000). “Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo?”, en González Jiménez, Rosa María (coord.), *Construyendo la diversidad*, SEP-UPN-Miguel Ángel Porrúa Grupo editorial, México.
- Rocha, Carmen y Pacheco, María Magdalena (2008). *Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán*, no. 38, vol. XIII, jul-sep, 2008.
- Rockwell, Elsie y Mercado Ruth (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE-CINVESTAV, México.
- Roussillon, R. (1989). “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio”, en Käes, R. en *La institución y las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Santos Guerra, Miguel Angel (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- Sánchez-Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*, GRAO, Barcelona.
- Saranson, S.B. (1966). “The measurement anxiety in children. Some Questions and problems”, en Spielberg C.D., *Anxiety ad behavior*, Academic Press, New York.
- Silva y Corona (2010). “Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil 2001-2007”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: COMIE, núm. 46.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, SEP, México.
- Smith, Peter K. (1998). “No sufráis en silencio. El proyecto Sheffield”, *Cuadernos de Pedagogía*, España, núm.270, junio.
- Terrón, A. y Álvarez, V. (2002). “Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela”, en *Revista Cultura y Educación*, Vol. XIV, núm.3.
- Velázquez, Luz María (2009). *El cuerpo como campo de batalla*, Gobierno del Estado de México, México.
- Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar*, Oniro, Barcelona.
- Willis, Paul (1998). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- Zurita Rivera, Ursula (2011a). “La violencia en las escuelas: limitaciones y desafíos del Programa Escuela Segura” en *Educación a Debate*, Disponible en: <http://educacionadebate.org.mx/2011/04/27/la-violencia-en-las-escuelas-limitaciones-y-desafios-del-programa-escuela-segura/>
- Zurita Rivera, Ursula. (2011b). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, núm. 48, enero-marzo, pp. 131-158.

Módulo 3:

La investigación educativa y la violencia escolar



Tal era mi nuevo preceptor, de cuya boca se había desterrado la risa para siempre, y en cuyo cetrino semblante se leía toda la gravedad de un Areopagita¹⁰. Era de aquellos que llevan como infalible el cruel y vulgar axioma de que *la letra con sangre entra*, y bajo este sistema era muy raro el día que no nos atormentaba. La disciplina, la palmeta, las orejas de burro y todos los instrumentos punitivos, estaban en continuo movimiento sobre nosotros; y yo, que iba lleno de vicios, sufría más que ninguno de mis condiscípulos los rigores del castigo.

El Periquillo Sarniento
José Joaquín Fernández de Lizardi

¹⁰Grupo de personas a quienes se atribuye, las más veces irónicamente, predominio o autoridad para resolver ciertos asuntos.

Módulo 3: La investigación educativa y la violencia escolar

Introducción

Este módulo pretende dar un sintético panorama de la investigación educativa en nuestro país en relación con el tema de la violencia escolar. El capítulo está dividido en cuatro grandes apartados, el primero se refiere al contexto en que se dio el primer trabajo sobre el tema y el reconocimiento por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C. para darle cabida como un campo de investigación. Un segundo momento se refiere a la propuesta de periodización sobre la producción académica realizada en nuestro país a lo largo de 15 años, a través de tres momentos que intentan caracterizar los principales rasgos de los trabajos e investigaciones. El siguiente apartado se centra en las nuevas manifestaciones y comunicación del fenómeno de la violencia, así como el impacto de las nuevas tecnologías en la difusión de la vida escolar. Por último, el cuarto apartado se refiere a las propuestas que, desde la investigación educativa, pueden utilizar fundamentalmente los maestros para incorporarlos a su práctica docente.

3.1 Viejo tema para la investigación de hoy

El estudio de la violencia escolar en nuestro país es relativamente reciente, pues inició en la década de los noventa, y los avances logrados son magros en comparación con la magnitud del fenómeno, ya que aún falta promover más propuestas, acciones y alternativas para que los padres de familia, maestros y alumnos, entre otros miembros de las comunidades escolares, puedan combatirla desde sus respectivos ámbitos de acción.

No obstante, la presencia de la violencia en los espacios escolares data desde hace mucho tiempo y es ejercida tanto por docentes hacia sus alumnos como entre los mismos alumnos (Gómez, 2007a; Gómez, 2007b; Gómez, 2009c). Hoy por hoy es, lamentablemente, una realidad que ya no está sujeta a ninguna duda ni discusión. La contundencia de los datos consignados en informes y artículos de investigación, así como en notas periodísticas no dejan duda al respecto: entidades públicas internacionales y nacionales señalan, por ejemplo, lo siguiente: en 2009 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

llevó a cabo un estudio en 23 países y México fue ubicado en primer lugar en relación con el tema de la violencia escolar.¹¹ En este tenor, el secretario ejecutivo de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) de Jalisco, Pablo Navarrete, denunció que del 1° de enero al 22 de abril de 2004, entre los abusos a los derechos de niños y niñas, y al derecho a la educación, acumulaban 127 posibles violaciones [...] Por su parte, cifras de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco señalan que el año pasado (2003) se recibieron mil 285 testimonios de maltrato escolar, contra 447 que se presentaron el 2002 (*El Universal*, 28.04.2004). Asimismo, la Secretaria de Educación y Cultura del gobierno mexiquense, Guadalupe Monter Flores, reconoció que la violencia en los planteles educativos de dicha entidad han alcanzado niveles alarmantes, por lo que se solicitó el apoyo de la Agencia de Seguridad Estatal (ASE) para instrumentar nuevas estrategias que permitan incrementar la vigilancia interna y externa de los centros escolares. (*El Universal*, 15.06.2007). Un dato oficial indica que, de acuerdo con la Dirección General de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República en 2009, el saldo fatal del *bullying* —o acoso entre pares—, fue de 190 suicidios de adolescentes (*El Universal*, 28.05.2011). En cuanto a situaciones en donde los maestros son los protagonistas se puede señalar por ejemplo lo siguiente: en San Luis Potosí, un maestro se dio a la fuga, luego de violar a más de una treintena de menores (*Pulso de San Luis*, 03.11.2003). Entre los alumnos la situación no se queda atrás, así, por citar sólo unos casos en diferentes años y lugares de la República, se encontró que en una primaria, cuando los niños iban al baño, un alumno los amenazaba con un *cúter*, los tomaba de la cabeza y jalaba hacia sus genitales para que le besaran el pene, sus cómplices eran unas gemelas, el trabajo de las niñas era golpear y quitarles el dinero a los menores, pues le hacían caso a su jefe (*La Crónica*, 29.03.2003); o este otro testimonio: dos alumnos de tercer año de secundaria llegaron a una escuela del municipio de Yecapixtla, al norte de Morelos, en busca de un compañero. Cuando lo encontraron, uno de ellos le apuntó con una pistola y disparó, con lo que le causó la muerte (*El Universal*, 16.05.2010) Varias actitudes como secuestros, sobornos, amenazas, golpizas, robos entre otras prácticas y actitudes similares han sido registradas en distintas publicaciones a lo largo de varios años de investigación. (Gómez, 2005a; Gómez, 2007c; Gómez, 2009e:53; Gómez, 2010d;).

¹¹(<http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/43046809.pdf>)

Si bien muchas personas contaban con testimonios de primera mano acerca de la violencia escolar, ya sea por su paso en la institución o por relatos de personas cercanas, este tipo de experiencias no se daban a conocer y, en el mejor de los casos, se consignaban en anécdotas, películas y narraciones literarias. El cine por ejemplo, es un archivo *ad hoc* de este tipo de situaciones vividas en las aulas y cuenta con películas muy representativas de situaciones conflictivas y violentas sobre maestros y alumnos y/o entre los propios alumnos.¹²

Resulta difícil entender ahora que ya se cuenta con más información de la vida al interior de las escuelas cómo la violencia ha sido aceptada, en una suerte de tradición que formaba y, lo más grave, que puede hoy mismo formar parte de los años escolares. En un estudio realizado en 2005 (Gómez) se demostró que los padres de familia minimizaban el clima y la violencia que sus hijos vivían o presenciaban, al señalar que *en sus épocas* los castigos y las reprimendas por parte de sus maestros eran mucho más terribles, por lo que no había que quejarse. Así, los padres señalaban que los castigos, las tareas y en general la vida escolar estaba cargada de mucha represión y que los alumnos no podían expresar la menor queja, además de que los padres de familia confiaban en la palabra y los métodos del profesor ciegamente. (Gómez, 2005).

Sin embargo, la escuela es uno entre muchos otros espacios, tanto públicos como privados, donde la violencia se encuentra arraigada en nuestra sociedad, a tal grado que las imágenes de fuerza prevalecen en todos lados y muchas de las noticias y acontecimientos son moneda común para muchos espectadores que progresivamente han perdido la capacidad de asombro (Metropolitan Toronto School Board, 2004; Rebeil y Gómez, 2009). No obstante, en las instituciones educativas la violencia asume rasgos singulares puesto que desde los primeros años de escolaridad la violencia física sucede en los planteles educativos, en donde ella tiene un papel esencial en la construcción de la masculinidad y la feminidad entre los alumnos. De igual forma, se construye y reconstruye permanentemente toda una serie de rituales y acciones de distinta índole en donde la flagelación, el dolor y el castigo físico intencional entre compañeros pueden llegar a ser el común denominador en su vida escolar cotidiana (Gómez, 2007c;

¹²Algunas cintas son: *The Blackboard Jungle*, de Richard Brook, 1955; *To Sir, With Love* de James Clavell, 1967; *¡Arriba Hazaña!*, de José María Gutiérrez, 1978; *Dangerous Minds*, de John N. Smith, 1995; *La sociedad de los poetas muertos*, Peter Weir, 1989; *Elephant* de Gus Van Sant, 2003; *Les choristes*, de Christophe Barratier, 2004; *The forest for the trees*, de Maden Adey, 2005; *Bowling for Columbine* de Michael Moore, 2005; *La Vida ante sus ojos* de Vadim Perelman, 2009, por citar algunas películas representativas que abordan expresamente el tema de la violencia en las escuelas.

Gómez, en prensa). Como también pueden serlo otros factores que causan miedo, tales como vejaciones, novatadas y otras amenazas que determinados niños o grupos de niños propinan a otros niños (Hirigoyen, 2001:71).

En este panorama no sorprende, entonces, que el acoso y hostigamiento¹³ entre alumnos sea actualmente un tema que en el mundo, aun con algunas diferencias entre y dentro de los países y regiones, ha logrado conformarse como un campo específico dentro de la investigación educativa (Ricou,2005; Voors,2000; Debarbieux, 1996; Hirigoyen, 2000; Olweus, 2003; Ortega, 2010), en el cual numerosos investigadores han dado cuenta de la relación desigual ente niños y el maltrato que se ejerce con distintos niveles y graduaciones en las escuelas. En el caso de nuestro país es un campo de estudio relativamente novedoso que reclama mayor dedicación pues aunque se ha erigido alrededor de un fenómeno materializado en fobias, maltratos y ataques directos a la identidad de los agredidos, agresores y espectadores, provocando en muchas ocasiones que los alumnos vivan en un sufrimiento institucional al no encontrar estabilidad y ver clausuradas sus aspiraciones personales y académicas; hoy por hoy queda mucho por investigar. El abuso no es un asunto fácilmente detectable, tanto para los padres de familia como para los docentes, salvo cuando ya los efectos sobre algunos alumnos y escuelas son graves. A pesar de este panorama, importa subrayar que es posible incidir en esta realidad pues, tal como los autores citados coinciden en señalar, la violencia escolar no es una característica natural y, por tanto, es posible incidir en ella creando e implementando múltiples estrategias para generar otras y mejorar algunas de las condiciones ya existentes de la convivencia cotidiana.

Este señalamiento rompe con la asunción de que buena parte de las prácticas cotidianas en la institución escolar son algo ya establecido e incuestionable. Por ejemplo, por mucho tiempo se creyó que la violencia que ejercían algunos profesores hacia los alumnos –o la que se presentaba entre los alumnos– era una forma natural de la interacción escolar, y parte de las

¹³ Existen varios términos para denominar este fenómeno, pero el común denominador es el énfasis en esta relación desigual entre víctima y victimario en el espacio escolar, algunos de ellos son: *mobbing*: “abuso”; *bullying*: “ofender brutalmente, maltratar”; *harassment*: “hostigamiento”; *ijime*: acoso.

acciones y códigos de la escuela,¹⁴ máxime que además era visto como uno más de los recursos de los que podía hacer uso el maestro en su práctica cotidiana (Miller, 2001).

La vida escolar en su funcionamiento cotidiano cuestiona de manera frontal aspectos que ponen en duda el discurso del fomento a la igualdad y la tolerancia, ya sea entre compañeros del mismo sexo, edad, fuerza, apariencia física, estatus socioeconómico, religión, identidad sexual o no (Zurita, 2010c; 2011b). La vida en la escuela ha impuesto la idea de que la educación sea vista como realidad ambivalente: promesa de integración y amenaza de exclusión simultáneamente. De igual forma, con aquellas actividades encaminadas a fomentar una convivencia armónica, lo que se traduce en una tendencia que muestra aspectos de maltrato y violencia de la formación recibida en el hogar y que se practica en sus contactos iniciales en la escuela (Quiroz y Gómez, 2011: 71; Gómez, 2009f: 60).

Las prácticas que se promueven en las escuelas de educación básica en México, igual que en otros países, refuerzan, de alguna manera, importantes disposiciones socioculturales a través de valores y comportamientos que son alentados o desalentados mediante definiciones culturales de identidad de grupos (niños contra niñas) y por reacciones culturalmente aceptadas, en donde la discriminación, el maltrato y, desde luego, la violencia tienen un lugar relevante y reiterativo, al grado de ser considerado por varios de los integrantes de las escuelas como algo inherente e inevitable (Gómez y Preciado, 2007).

3.2 Indagaciones e investigaciones

Las noticias sobre la violencia escolar en la prensa nacional hasta hace unos veinte años eran esporádicas, por ejemplo, algunas notas señalaban: “Prefirió ahorcarse que ir a la escuela” (*Diario de México*, 02.09.1992), “Mataron a un compañero del plantel Maestros de América de una golpiza” (*El Sol de mediodía*, 02.06.1992). Otra fuente eran los cables internacionales en donde se reportaban balaceras en escuelas norteamericanas (Elliot, Hamburg y Williams, 1998), la situación de los conflictos de los adolescentes franceses (Rey, 1996) o los suicidios de jóvenes japoneses al ver frustradas sus ilusiones de ingresar a la universidad (Yohji, 1996; *Excelsior*, 06.04.1992). En general, noticias como éstas se veían como problemas distantes, producto de sociedades diferentes. Sin embargo, esto obedecía a otro tipo de prácticas de

¹⁴Vale la pena mencionar el caso de las *novatadas* que llegaron a representar un verdadero problema tanto para autoridades escolares como para los alumnos de nuevo ingreso en la década de los sesenta y setenta principalmente.

nuestras escuelas como el severo control de la información que prevalecía y que impedía que hechos asociados a la violencia escolar se hicieran públicos en los medios de comunicación.

Esta situación comenzó a cambiar a principios de la década de los noventa cuando se iniciaron trabajos de investigación con diferentes enfoques conceptuales, marcos analíticos, metodologías y objetos de estudio cuyo centro de atención era la vida en las escuelas y salones del país, bajo el tema de la disciplina e indisciplina, los desiguales recursos de poder, la posición de docentes y alumnos ante los valores de la escuela, entre otros temas, los cuales propiciaron un acercamiento interesante a lo que sucedía en la cotidianidad escolar (Piña, Furlan y Sañudo, 2003). Pero fue hasta mediados de dicha década (Gómez, 1996) cuando apareció el primer trabajo que tomaba como objeto de investigación a la violencia escolar en específico. Una investigación de corte etnográfico, realizada en una primaria pública de la Ciudad de México, que se complementaba con varios testimonios, recuperados a lo largo de la República Mexicana, que mostraba sin maquillaje la constante violencia que se ejercía de parte de una maestra hacia sus alumnos y la que se promovía de manera cotidiana entre estos. En este análisis, se describía con detalle cómo la escuela –su estructura y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional y por los alumnos, apoyados en un código propio– promovía relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras y generadoras de violencia.

Años más tarde se realizó otro trabajo en esta línea enfocado a la disciplina principalmente (Corona, 2002). Sin embargo, no existió continuidad y el tema fue objeto de otras perspectivas teóricas y enfoques analíticos que, si bien no se referían a la violencia escolar, si se ocupaban de aspectos relacionados. Tal es el caso del volumen 2 de *Estados del conocimiento sobre Acciones, actores y prácticas educativas* de la colección organizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. y publicado en 2003. En dicho volumen se daba cuenta de la producción académica realizada en los noventa en el país, mediante una síntesis de las preocupaciones y temas que de manera progresiva se ocupaban de las relaciones en el aula y que era difícil ubicarlas en una temática específica. Con mucho, esta obra marcó el reconocimiento discursivo y empírico en el ámbito académico nacional que dio lugar al inicio de la defensa de un campo específico de investigación que como tal, era necesario abordar este tema de análisis de manera particular. Ahora, a más de una década de distancia, los hechos dan la razón a esta percepción.

Por su parte, en el contexto internacional las circunstancias fueron un tanto distintas ya que el estudio de la violencia escolar comenzó a fines de los setenta, mientras que en nuestro país se inició bastante tiempo después. En países como Suecia (Owleus, 1996), Inglaterra (Besag, 1989), España (Ortega, 2010), Francia (Debarbieux, et al, 1999), Japón (Morita, 1996), Italia (Fonzi, 1997), Brasil (Abramovay y Graças Rua, 2003), Alemania (Funk, 1997), Canadá (Mac Dougall, 1993), Argentina (Imberti, 2001), Estados Unidos (Elliot, et al, 2008), por citar sólo algunos, ya se contaba con una larga experiencia en la constatación y sistematización del fenómeno. En esto, desde luego, el contexto y las particularidades de cada nación motivaron para que las investigaciones se promovieran con mayor énfasis; como fue en el caso de Estados Unidos, en la década de los 80 en donde se llegó a denominar a este fenómeno como una *epidemia de crimen juvenil*, y que se reflejó en una importante producción de investigaciones encaminadas a reflexionar sobre estrategias para combatirla (Elliot, Hamburg, Williams, 1998:3).

Ahora bien, en América Latina también se iniciaron varias investigaciones que respondían, sin duda, a una preocupación que se registraba a nivel mundial.

Desde mediados de los 90 aparecen textos, investigaciones, en especial en los países desarrollados, pero también en Colombia, Uruguay, Chile, Brasil y la Argentina. Los autores acuerdan en señalar que hubo un incremento en la cantidad y en la gravedad de los hechos violentos (Abad, 2002:32).

Con distintos enfoques y perspectivas de investigación el tema de la violencia escolar se instauró en el campo educativo en México, generando diversos tipos de contribuciones y propuestas. La incursión del tema en la agenda de la investigación educativa se puede dividir –a grandes rasgos–, en tres grandes momentos¹⁵ que sirven de referencia para ubicar la preocupación y los intereses de investigadores e interesados en el tema:

¹⁵Es importante mencionar que es una propuesta de organización para caracterizar la producción académica de 2002 al 2011 y buena parte de estas referencias son producto del trabajo de la Comisión *del área 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas* para la preparación del estado del conocimiento. Se privilegiaron los estudios aparecidos en revistas especializadas -muy pocos en revistas de difusión-, tesis de licenciatura, maestría, doctorado, ponencias de los congresos nacionales de investigación educativa e informes de investigación. Al final del texto se ubicó un apartado con la bibliografía de esta sección para facilitar su localización.

a) Inaugural (1996 al 2004)

Se caracteriza por tratar de demostrar que el fenómeno está presente en las escuelas (Gómez, 1996; Gómez, 2005a; Gómez, 2008c), en un contexto en donde se investigaba poco al respecto, además de que se negaba la importancia del tema por parte de las autoridades educativas. Los trabajos advertían en esos años que era necesario formar un campo en la investigación. En particular, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa lo reconoce como un campo específico en el año 2000, lo que ayudó a estimular la producción de trabajos, principalmente dados a conocer a través del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Guadalajara en el 2003.

No obstante, conviene destacar que el tema de la violencia escolar en un primer momento estuvo subordinado al estudio de la *disciplina* (Zambrano, Lara, Ortega, 2002; Curein, 2003; Mora, 2003; Pasillas, 2002 Ávalos y Hernández, 2003; Huerta, 2003; Pérez, 2003; Robles, 2004) e *indisciplina* (Saucedo, 2002; Mora y Ramírez, 2004). En otros trabajos, aparece como una relación de causa y efecto (Corona, 2002; Piña, Furlan y Sañudo Coordinadores, 2003; Furlan, Saucedo y Lara Coordinadores 2004; Spitzer, 2004). El tema de la *normatividad* en los recintos escolares y conductas asociadas a la violencia y *maltrato* se perfilan de manera incipiente al finalizar este periodo (Paulin, 2002; Gil-Verona, 2002; Villareal, 2002; Gutiérrez, 2003; Ganem, 2004; Gonzaga, 2004; Moreno, 2004). En lo que se refiere a la violencia escolar expresamente y sus manifestaciones son menos los trabajos que se produjeron en este periodo, pero en su gran mayoría recuperaron la preocupación de mostrar el efecto y las percepciones que tenían los sujetos al respecto en el espacio institucional (Gutiérrez, 2003; López, Hernández, Pérez, 2004; Ganem, 2004; Gonzaga, 2004, Pérez, 2004, Prieto, 2004; Gonzaga, 2004).

Al finalizar esta fase se dio a conocer un estudio hecho por el Gobierno del Distrito Federal en donde se abordaban los temas del acoso entre niños de educación básica; el cual proporcionó información novedosa de un sector que se había mantenido en silencio y que de alguna manera inicia el debate, que rebasa el ámbito académico sobre el maltrato cotidiano que sufren algunos estudiantes de educación básica (Ortega, 2004).

b) Reconocimiento explícito del tema (2005-2008)

Pertencen a este periodo estudios que describen profusamente lo que acontece en las instituciones (Gómez, 2005) y de las dinámicas que se generan en su interior por parte de los sujetos, permanecen estudios sobre disciplina (Furlan y Manero, 2005; Sus, 2005; Chagas, 2005; Ruiz, 2006; Aguilar Flores, 2007; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Meza, 2007; Villalpando, 2007; Valdez, 2008, Lozano 2008) e indisciplina (Fierro, 2005). Es en este año cuando aparecen dos números temáticos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa que logran reunir varios trabajos que oscilan entre la disciplina y la violencia escolar, coordinados por Alfredo Furlan (2005). Predominan los estudios de corte cuantitativo, encuestas y sondeos de opinión y en algunos casos, replicando estudios e instrumentos que habían sido ya implementados en contextos diferentes, por ejemplo el cuestionario de Olweus (1998), pionero en la materia del acoso, o el de Rosario Ortega sobre *Abuso entre compañeros*, cuya repercusión e importancia son indiscutibles, pero que no en todos los casos hicieron una correcta valoración de los contextos en donde se pretendían implementar. Los estudios centraron su atención en el análisis de las variables determinantes como: sexo, edad, contexto social, cultural, familiar, entre otros, con la finalidad de construir nuevas interpretaciones y aproximaciones analíticas. Otra aportación son los estudios que analizan los fenómenos del miedo, la intimidación, el maltrato entre alumnos y la violencia física (Spitzer, 2005; Saucedo, 2005; Ortega, 2005; Tello, 2005; Prieto, M. T., Carrillo, J., Jiménez, J., 2005; Pla, 2005; Gómez, 2007; Prieto, 2008; Sánchez, 2009).

Se advierte un cambio importante en el manejo de la concepción sobre la violencia escolar en el sector gubernamental y se iniciaron algunos estudios realizados por el gobierno federal.¹⁶El Gobierno del Distrito Federal, por su parte, continuó publicando más referentes y estrategias de intervención de la vida al interior de los planteles (Ortega; Ramírez y Castelán, 2005). Mientras que otras instituciones públicas como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) generaron nuevos enfoques sobre la opinión y percepción de la violencia por parte de los directamente involucrados, a través de un estudio pionero que aborda una perspectiva comparativa (Abundez, 2008). De igual forma, en este periodo fueron

¹⁶ El Secretario de Educación, Mtro. Alonso Lujambio, señaló en torno al *bullying* lo siguiente: “Que se funde un comité contra el acoso entre pares en todas las escuelas de México, para que éste, en primer lugar, promueva la discusión del tema. No es para estigmatizar a nadie, ni señalar a nadie, sino para generar una nueva cultura que debata este problema. Es muy difícil generar un cambio cultural contra esto que degrada la dignidad humana, ya que es una práctica ferozmente cruel en algunos casos” (*El Universal*, 20.05.10).

publicados estudios patrocinados por organismos internacionales como la OCDE –de carácter comparativo–, que contribuyen a que el debate en torno a la violencia escolar sea noticia de primera plana al señalar, por ejemplo, que en nuestras escuelas existe mucha violencia y ocupa los primeros lugares en comparación de otros países.¹⁷

Otro eje importante de los trabajos escritos de esta etapa intermedia es que emanaron diversas sugerencias que aseveraban que para entender las causas y consecuencias de la violencia escolar, era necesario hacer un recuento de las creencias, tradiciones, prácticas sociales, culturales, es decir, de varios factores que influyen y se entrecruzan para dar cuenta de su presencia y auge en las aulas. Así sobresalen en este periodo los primeros trabajos con corte de género, tales como los de Pereda, 2005; Montaña, 2006; Vidales, 2007; Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; Herrera, y Treviño, 2007; Treviño, 2007; Hernández, Gómez García, González, 2008; Furlan y Saucedo, 2008.

Adicionalmente, se perfilan de manera importante estudios sobre una temática específica de la violencia que cobran mucha notoriedad auge y en el que se enfocarán buena parte de los estudios, el *bullying* y/o el acoso.¹⁸ Entre estos se hallan los de: Aviles-Martínez y Monjas, 2005; Vásquez y Gaxiola, 2005; Prieto, 2006; Palma, 2006; Tivero, 2007; Chagas, 2007; Castillo y Pacheco, 2007; Velázquez, 2007; Cobo, 2008; Valadez, 2008; Velázquez y Escobedo, 2008; Zatarain, 2008, SEP, 2008; así como los primeros trabajos sobre *ciberbullying* de Velázquez, 2005.

En cuanto al tema de las adicciones, se retoma este tema pero subrayando el vínculo existente con las conductas violentas manifestadas por los jóvenes, en trabajos de Bazán, Reyes y Campo, 2005; Urquieta, Nerrnández Avila, Hernández, 2006.

Las investigaciones citadas, aunque fueron emprendidas con distintos matices y enfoques, coinciden en señalar que el maltrato y las conductas violentas son moneda común en las escuelas y que los protagonistas son tanto maestros como alumnos. Se advierte en estos aportes el marcado énfasis en documentar y describir el fenómeno con detalle, dotados de evidencia empírica que demuestren que el problema está presente en la gran mayoría de las instituciones educativas sin distinción de nivel, régimen, modalidad del servicio educativo, modelo educativo,

¹⁷(<http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/43046809.pdf>)

¹⁸En la literatura española aparece en algunos textos que señalan que el término *bullying* puede ser traducido como maltrato, acoso o intimidación, véase por ejemplo el trabajo de Ricou, J. (1983).

turno, localización geográfica, entre otros rasgos, de manera que cada vez era más difícil mantenerlo oculto.

c) Búsqueda de alternativas (2009 a la actualidad)

El tercer periodo se caracteriza porque podemos ubicar estudios más específicos, sobre maestros, alumnos y directivos, así como de niveles educativos: educación básica, media superior y superior (SEDF, 2009a; SEDF, 2009b; Sánchez, 2010; García, 2009; Pech, 2010; Velázquez, 2009; Araujo, 2010; Rivero, Barona y Saenger, 2011). A diferencia de otros años, se trabaja menos el tema de la disciplina (Saucedo y Furlan, 2009; Valdés, Martínez y Vales (2010), y se atiende más al fenómeno de la indisciplina (Ayerbe, 2010; Mesina, 2010, Martínez, 2010). Las investigaciones con perspectivas de género se diversifican y logran establecer una serie de temas con datos novedosos (Vargas, 2009, Carrillo, 2009; Vázquez, 2009; SEP-UNICEF, 2009; Leñero, 2010; Spitzer, 2010; Velázquez, 2010; Azaola, 2010; Mingo, 2010; Parga, 2011; Tapia, 2011; Pérez Castro, 2011).

En estos años predominan los trabajos sobre el *bullying*, un aspecto que cobró mucho interés a últimas fechas, en un contexto en donde las nuevas tecnologías han impactado de manera importante la difusión de hechos violentos, dando lugar a diferentes manifestaciones de la comunicación como el *ciberbullying* (Rivero, 2009; SE-DF,2010; Prieto, Jiménez y Carrillo, 2010; Velázquez, 2010; Barragán et al, 2011; Mendoza, 2011; Prieto, 2011; Castillo, 2011; Ramos, Vázquez y Garavito, 2011; Velázquez, 2011), por ejemplo, pero también como una fuente de información de hechos y acontecimientos que han salido a la luz por medio de la denuncia hecha por parte de los integrantes de la institución, es decir, alumnos que graban golpizas, peleas, maltratos, humillaciones, etc., por parte de compañeros y/o docentes y que corren por las redes sociales llegando a miles de usuarios de Internet.

La publicación de manuales, folletos, recomendaciones e iniciativas para reducir y erradicar la violencia es el eje de la producción, tanto de organismos públicos como privados.¹⁹, No obstante, no en todos los casos las obras tengan como fundamento la investigación educativa, de tal suerte que el tema por su familiaridad o presencia en los medios de comunicación contribuyó a la publicación de muchas recomendaciones y libros llenos de

¹⁹ Pienso que se deberían citar algunos casos de propuestas de capacitación, actualización y/o formación docente sobre estos temas. Por ejemplo, a la luz de la implementación del PES y otros programas estatales.

consejos sobre qué hacer, como si se tratara de una receta. Sin embargo, también se publicaron estudios sistemáticos que fundamentan la intervención, los tipos y modalidades que prevalecen, así como las condiciones para iniciarla desde una perspectiva específica para la escuela (Zurita, 2009; Romero, De la Parra y Givaudam, 2010; Velázquez y Lara, 2010; King, 2010; Secretaría del Gobierno del DF, 2010; Furlan; Pasillas; Spitzer y Gómez, 2010; Carrillo, Prieto y Castellanos, 2011; Valdés y González, 2011; Rebolledo y Gutiérrez, 2011).

En un tiempo relativamente corto –15 años–, la producción académica se ha incrementado de manera notable en nuestro país y el tema despierta mucho interés a nivel general, pues desde 2009 a la fecha han aparecido diversos materiales, provenientes de instituciones públicas y privadas, así como de programas e iniciativas de intervención de todo tipo, pero lo que llama la atención es que son pocos los trabajos encargados de evaluar las iniciativas gubernamentales y los programas, aunque ya comienzan a aparecer los primeros trabajos (Zurita 2009; 2010a; 2010b; Silva y Corona, 2010; Silva, Corona, 2011).

Asimismo, comienzan a propagarse estudios, tesis de licenciatura y posgrado y documentos institucionales vinculados al análisis de ciertas fases de las políticas y programas públicos, fundamentalmente del diseño e implementación del Programa Escuela Segura, el cual constituye el primer programa estratégico federal impulsado por la Secretaría de Educación Pública a partir del 2007 con el objetivo general de contribuir a la mejora de la calidad educativa que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, SEP, 2008, 2009; Zorrilla, 2008). Entre este conjunto de trabajos están: SEP, 2009c y SEP, 2009d.

Por último, es importante subrayar que al paso de los años se han diversificado las aproximaciones disciplinarias al fenómeno de la violencia escolar pues si bien en un comienzo era un asunto fundamentalmente de pedagogos u otros profesionales abocados a la investigación educativa, en donde se ha marcado con especial énfasis las consecuencias que este fenómeno tiene no sólo en el clima y convivencia escolar sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el logro escolar; en la actualidad se advierte la emergencia con fuerza de estudios emprendidos desde la sociología, la psicología, la ciencia política, el derecho, las ciencias de la comunicación, la antropología, la medicina, la economía, las relaciones internacionales, por ejemplo. En buena medida, este hecho confirma la

multidimensionalidad y multicausalidad que resultan indudablemente rasgos distintivos de la violencia escolar. Desde esta perspectiva multidisciplinaria, aunque todavía no del todo inter ni transdisciplinaria, han surgido estudios emprendidos sobre la violencia escolar y algún tema específico y, en algunos casos, temas que son clásicos de cada una de estas disciplinas. Por ejemplo: violencia e institución educativa (Gómez, 2005); violencia escolar y representaciones sociales, *bullying* y trastornos psicológicos (Gonzaga, 2004; Gómez, 2007), violencia escolar, violencia social, derechos humanos, derecho a la educación y democracia (Sánchez Estrada, 2010; Zurita, 2011), violencia escolar, legislación, protección y defensa de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Zurita; 2009; Barrales,2010); violencia escolar y medios de comunicación (Velázquez, 2011); violencia escolar, cultura e interculturalidad (Pereda, Velázquez, 2010) , violencia escolar, salud física y mental (Lucio, 2011; Hernández, 2010); violencia escolar, programas públicos, desarrollo social y económico (Zorrilla, 2008); violencia escolar, actores e instrumentos internacionales (Zurita, 2010a); etcétera.

Esta apretada síntesis de algunas investigaciones representativas proporcionan una idea de cuáles han sido las preocupaciones y temas que han figurado en el desarrollo de la investigación educativa en relación con la violencia escolar. Sin embargo, un breve balance apunta a que hace falta indagar por ejemplo, en estudios comparativos a nivel local, nacional e internacional; estudios regionales; investigaciones que utilicen diversas metodologías; trabajos sobre niveles educativos que hasta ahora se han estudiado poco, tales como preescolar y licenciatura, estudios de seguimiento y evaluación de estrategias de intervención aplicadas en diversos contextos, evaluación de políticas públicas y programas creados *ex profeso* para erradicar la violencia escolar a cargo de múltiples y heterogéneos actores, propuestas de legislación estatales y federales, entre otros aspectos.

Dentro de este abanico multivariado de asuntos pendientes, destaca la urgencia tanto de estudios de diversa índole –como encuestas nacionales, regionales, estatales y otro tipo de registros estadísticos– que proporcionen datos sistemáticos, objetivos, confiables y, en la medida de lo posible, comparativos; como de investigaciones cualitativas que contribuyan a esclarecer procesos donde se generan estos fenómenos asociados a la violencia escolar de modo que aporten elementos para identificar situaciones escolares que favorecen o limitan la emergencia de actos intimidatorios, las relaciones que guardan la gestión y la organización escolares con la generación de una convivencia respetuosa de la dignidad de los alumnos y

comprometida con su bienestar básico necesario para aprender, el papel de la violencia social en la proliferación de violencia escolar, así como las formas en que la cultura escolar y comunitaria solapan formas de intimidación y las “normalizan” como comportamientos aceptables y/o inevitables, entre otros (Zurita y Luna, 2011).

Antes de continuar con el siguiente apartado, conviene recordar que una tarea que ha atravesado estos tres periodos que ha sido tanto motor como resultado del nacimiento, desarrollo y consolidación de la violencia escolar como un campo de estudio, es su incorporación aunque en los primeros años no de modo explícito sino asociada a otras temáticas que tuvieron un auge relevante en los años noventa como la educación para, en y de los derechos humanos, la cultura de la paz y la no violencia, la ciudadanía democrática en los diferentes planes y programas de estudio primero en secundaria, –como fue el caso de *Formación Ciudadana Hacia una Cultura de la Legalidad*–, posteriormente en secundaria y primaria en los contenidos de la asignatura *Formación Cívica y Ética* –para concluir en toda la educación básica, especialmente a través de la Reforma Integral de la Educación Básica. En el caso de la educación de nivel superior y media superior las trayectorias han sido más heterogéneas, pese a ello también se ha mostrado un interés por incluir estos temas, en la medida de lo posible, dentro de las líneas transversales que se incluyen en los diferentes planes y programas de estudios.

3.3 Dinámicas privadas, consecuencias públicas

A nivel de las escuelas públicas y privadas del país, el control de la información de lo que sucede en las aulas aún es altamente eficaz por parte de los docentes y directivos. Prevalece un poderoso discurso institucional que contribuye a que ciertas acciones queden ocultas, en un espacio en donde constantemente se pretende mostrar el orden como principio y que la vida institucional se rige *apegada a normas*, es decir, a la parte oficial, enfatizando la imagen de un espacio coherente y público *versus* los aspectos ocultos, privados, como es la vida interna, que también comprende los problemas, desacuerdos y conflictos que se gestan en su interior de manera cotidiana y de los que es muy difícil dar cuenta de forma pormenorizada si no se está en el lugar de los hechos. Por esta razón, muchas de las acciones se diluyen en el contexto del accionar cotidiano y desde luego que no existe ninguna evidencia de las múltiples interacciones y desencuentros que se generan en una institución. Esta situación parece increíble ya que en los últimos años se han lanzado distintas iniciativas y propuestas dirigidas para que la sociedad

posea más información e intervenga más directamente en la vida de las instituciones educativas; sin embargo éstas no han tenido éxito, es el caso de los Consejos de Participación Social en la educación (Gómez y Zurita, 2011), o hechos que cuesta trabajo creer, pero que suceden, como por ejemplo, no saber con certeza cuántos maestros están en las escuelas de nuestro país, porque en la actualidad no existe un padrón preciso:

Por increíble que parezca, aun cuando una proporción muy importante del presupuesto se dedica a atender la educación básica, se carece de los datos más elementales sobre quiénes están a cargo de los 22 millones 940 mil 381 alumnos atendidos en 163 mil 948 escuelas inscritos en los doce grados de educación obligatoria (OCE, 10.2010).

Lo anterior es una muestra del férreo control informativo sobre los asuntos de una institución pública que en ocasiones adopta o se comporta, mejor dicho, como una empresa particular. La transparencia a la información que ofrece el sector gubernamental tiene un formidable reto ante este tipo de acciones en las escuelas del país.

La situación es todavía más alarmante en el ámbito de las relaciones cotidianas entre maestros, maestros y alumnos, y desde luego, entre los mismos alumnos, en donde la información que ahí se genera es controlada y filtrada por parte de los docentes, la dirección y la supervisión. En otras palabras, se trata de esta añeja tradición que se preserva en algunas escuelas de educación básica de trabajar sin rendir cuentas a la sociedad, la cual ha formado parte ya de la racionalidad intrínseca de hacer las cosas, de una cultura institucional, construida en torno a un cúmulo de tradiciones, normas y pactos políticos (Gómez, 2011).

De igual forma, las condiciones para llevar a cabo diversas investigaciones sobre este tema es por demás difícil, pues buena parte del discurso institucional, partiendo de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los planteles educativos, rechazaban *a priori* la existencia de la violencia escolar, en todo caso se hablaba de problemas de conducta, de rebeldía, pero casi nunca o nunca se mencionaba a la violencia escolar como tal, además de ser un tema incómodo que podría representar para la escuela una imagen negativa. Actualmente, la contundencia de los hechos ha sido muy notoria, motivo por el que el discurso gubernamental ha cambiado significativamente.²⁰

²⁰Véanse las acciones de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal a lo largo del año 2011 y las campañas anti *bullying* que ha promovido, así como las acciones de la SEP en el sentido de recomendar “a maestros y directores de escuelas primarias y secundarias públicas que los niños y jóvenes que son blanco del

3.4 La escuela, una fuente inagotable de datos

Una característica interesante a destacar es que lo que acontecía en las aulas empezó a darse a conocer, principalmente, a través de una nueva forma de comunicación que, definitivamente difundió masivamente muchos de los aspectos de la cultura escolar, incluso en tiempo real, es decir, de las horas de clase.

La lista de direcciones en Internet son miles, de todo tipo y calidad; por medio de fotografías y videos tomados con teléfonos celulares y transmitidos a través de YouTube²¹ y redes sociales, como Facebook, se dieron a conocer terribles y recurrentes hechos de la escuela, tanto por parte de alumnos como de docentes: peleas, golpes, castigos, gritos, maltrato, abusos, burlas de distinta índole. Todos ellos aspectos de una larga cadena de situaciones registradas en distintos espacios de la escuela: salones, corredores, patios, baños y alrededores de la institución. Estas situaciones dejaron en claro que la violencia no era un hecho extraordinario o aislado, ni que era protagonizada por personas sin escrúpulos, sino por docentes y compañeros de clase que actúan cotidianamente con una impunidad total, tal como lo reportó, por ejemplo, en 2007 la SEP cuando aplicó una encuesta en Quintana Roo y Nuevo León, señalando que se habían registrado algunos casos donde docentes portaban armas de fuego o que impartían clases en estado de ebriedad (*Excélsior*, 05.10.2007).

Una de las primeras repercusiones fue que de manera súbita estos aspectos se convirtieron en un verdadero hito informativo que diferentes medios de comunicación como la radio, la televisión, la prensa escrita –además de Internet–, no tardaron en difundir masivamente hasta convertirlo en un tema que en poco tiempo se popularizó y escandalizó a la opinión pública. En reiteradas ocasiones los medios de comunicación han hecho juicios y aseveraciones lapidarias para todo tipo de contextos y planteles educativos. No obstante, es importante aclarar que se trata de opiniones recuperadas al calor de los hechos y en un tono de denuncia, pero carentes de una reflexión sistemática.²²

acoso o agresiones, mejor conocido como *bullying*, sean tratados como “testigos protegidos”, para incentivar la denuncia de sus victimarios, señala la *Guía Para Educar y Proteger* editada por dicho gobierno.

²¹Un referente de la popularidad de estos videos es el número de visitas que logran, por ejemplo en el rubro de peleas en la escuela, algunos de ellos tienen registrado más de medio millar de visitas y son muchos los que aparecen con estas cifras.

²²Ejemplo de ello son las siguientes declaraciones: “El Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el Senado propone criminalizar el *bullying*” (*Excélsior*, 02.03.2011); “Ataca el *bullying* a ocho mil niños de la Gustavo A. Madero” (*Excélsior*, 02.08.2011); “Una de cada 6 víctimas de *bullying* se suicida, afirma la Procuraduría General de

Cabe señalar que en este año se originó un debate acerca de cómo presentar la información relacionada con la violencia que se registra en el país, llegando a un acuerdo entre varios medios de comunicación para regular la información sobre la violencia que aparece en las pantallas de televisión, iniciativa que es un avance sin duda, pero que deja intacta la programación dirigida a los niños y jóvenes, es decir, programación con un alto contenido de violencia.²³ En otras palabras, se cuida la imagen ante determinados sectores y de ciertas temáticas, pero para el público infantil que pasa muchas horas frente a la televisión no hubo una propuesta parecida, es decir que en el fondo el mensaje violento de algunos programas sigue intacto.²⁴ En un estudio de la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU) señaló que en televisión “los contenidos en horario infantil fomentan contravalores como la falta de respeto a los educadores, cuestionan la autoridad familiar, ofrecen visiones machistas y alaban la rivalidad malsana” (*El Mundo*, 22.07.2008), por citar un ejemplo.

Los modelos que potencian la familia, los medios de comunicación y que se reproducen en la escuela favorecen los estereotipos que presentan a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etc., y a los niños como independientes, poderosos y fuertes (Moreno, 2000; Riquer, 2000). Cabe mencionar que buena parte de los estereotipos (Gilmore, 1994) provienen de la oferta publicitaria: televisión, radio, etc. Si bien ésta es una tendencia que no va a cambiar, pues forman parte de toda una estrategia comercial muy amplia (Giroux, 2000); los docentes ante esta situación no han tenido una respuesta clara para poder abordar y discutir estos estereotipos, a pesar de que se esperaba que los maestros asumiesen un papel más destacado en el tratamiento de estos asuntos.

Otro de los efectos importantes de esta coyuntura es que al utilizar sin el cuidado suficiente determinados términos, algunos han caído ya en lugar común y se usan indiscriminadamente. Esto es evidente en cuanto al término *bullying* –que es *lo que está de moda*– se usa equivocadamente para referirse a casi cualquier conflicto escolar que se da entre alumnos e incluso, entre múltiples miembros de las comunidades escolares y no a un determinado tipo de acoso en específico. Con ello, el riesgo que se corre es que el concepto

la República (PGR)” (*Excelsior*, 27.05.2011); “El *bullying* es reflejo de una sociedad decadente: Arquidiócesis” (*Excelsior*, 22.05.2011).

²³Algunas series son: *American Dad*, *South Park*, *Family guy*, *La casa de los dibujos*, *Happy tree friends*, *Ben 10*, por citar algunas.

²⁴A raíz de dicha iniciativa la programación infantil no sufrió modificación alguna, mucho menos hubo un pronunciamiento al respecto.

además de utilizarse inapropiadamente pierda el sentido para lo que fue creado, es decir con características y aspectos precisos.²⁵

3.5 Interpretaciones rápidas

Paralelamente, comenzaron a darse explicaciones diversas sobre el origen de la violencia en las escuelas. Este es un tema que tiene varias aristas y niveles de complejidad, pero que en muchos casos queda reducido a aseveraciones que privilegian en demasía determinados factores. Este hecho se confirma con la siguiente declaración de la directora de Centros de Atención a Víctimas del Delito de la Procuraduría General de la República: “[...] niños y adolescentes agresores forman parte de familias violentas, donde no tienen la atención de los padres porque éstos trabajan de tiempo completo y, en el mejor de los casos, los hijos quedan a cargo de sus abuelos (*El Universal*, 26.06.2011). Una explicación como ésta puede, en principio, retomar algunos elementos causales de la violencia, pero no hay duda de que no en todos los casos sucede así y al final, lo que se consigue con aseveraciones como ésta es generar y agudizar estereotipos y estigmas sociales que lejos de contribuir a la prevención y erradicación de la violencia escolar, la profundizan.

A nivel gubernamental también ha existido un movimiento en torno a pronunciarse en contra de la violencia, por ejemplo la Asamblea Legislativa del DF reformó la Ley de Salud local y ya se concibe al *bullying* como problema de salud pública (*El Universal*, 24.02.2011). De igual forma, en varias entidades del país se han creado organismos encaminados a combatir problemas vinculados con la violencia escolar, por ejemplo: en Baja California, la Secretaría de Seguridad Pública del estado impulsa una Ley de Protección Escolar para prevenir hechos delictivos e incluso prácticas de acoso en el interior de los planteles educativos; en Querétaro la facultad de Psicología de la Universidad y el gobierno del estado crearon el Observatorio de la Convivencia Escolar; en Tlaxcala, la Comisión de Derechos Humanos y el Colegio de Bachilleres firmaron un convenio para que maestros y directivos conozcan la problemática de embarazo juvenil, el acoso cometido por maestros en contra de alumnos, la discriminación y la violencia escolar; en Hidalgo el Congreso del Estado aceptó la propuesta de hacer un exhorto a la Secretaría de Educación de la entidad para tomar medidas contra el acoso en los planteles de

²⁵ Por ejemplo, es frecuente que se señale que una pelea en una escuela es producto del *bullying*. Sin embargo, no toda pelea o conflicto lo es necesariamente, pues hay diversos problemas esporádicos que no son, en estricto sentido, producto del acoso, véase el capítulo I de este libro y el concepto que ahí se cita.

educación media y superior, por citar algunos (*El Comentario*, 31.05.2011). Sin embargo, es importante señalar que hace falta una instancia que coordine y ayude a agilizar la información interinstitucional, con la finalidad de compartir experiencias, prácticas y estrategias de intervención (Gómez, 2010b; Zurita, 2011a).

Como se puede apreciar, existe un interés por atender el fenómeno, pero cada iniciativa enfatiza diferentes aspectos y, en algunos casos, puede que se incluya al mismo nivel situaciones como faltas a la conducta, indisciplina, aspectos de salud, y que algunos autores han contemplado bajo el término de *incivildades*, es decir, actos no muy graves, pero que generan un fuerte sentimiento de inseguridad, totalmente perjudicial destructivo, con la finalidad de regular cualquier tipo de manifestación disruptiva en el espacio escolar (Guillote, 1999). No obstante, el fenómeno de la violencia escolar es mucho más complejo y contempla varios frentes, entre los que podemos mencionar: agresión, física o verbal, de un alumno o grupo de alumnos hacia otro de sus pares o grupo de pares: golpes, insultos, amenazas, *bullying*, vandalismo, violación, uso de armas, entre otros, y no sólo se restringe al acoso entre iguales.

Lo que hemos indagado a lo largo de un tiempo de investigar este tema (Gómez, 1996, 2005, 2007c, 2007d, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2011) es que violencia escolar es un fenómeno que requiere un abordaje multi, inter y transdisciplinario. Por lo que no es conveniente generalizar, sino que debe explicarse para el momento y el espacio en que sucede, con la finalidad de contextualizarlo apropiadamente, además de interpretarlo a partir de una serie de factores y hechos que confluyen de manera conjunta. Explicar el maltrato entre alumnos o el golpe de un maestro hacia un alumno es sólo la punta del iceberg de lo que en realidad es la violencia escolar, y sucede frecuentemente que la atención se centra en el evento y no así en cómo las cosas se fueron gestando al interior de la institución y de los sujetos para que la violencia se concretara a través de un golpe, por ejemplo. Por esta razón, la búsqueda de soluciones y propuestas debe considerar la trayectoria de los sujetos, la dinámica institucional y la historia del contexto en donde este problema emerge, con la finalidad de poder aproximar una interpretación más equilibrada que no privilegie un aspecto solamente.

El principio de los programas de intervención debería de partir de estas consideraciones, con la finalidad de que las propuestas sean asumidas y valoradas en su justa dimensión por parte de quien las recibe, y evitar –como ha sucedido en algunas ocasiones–,

que se vivan más como una imposición y, por tanto, sean poco significativas para los destinatarios.

3.6 Procesos y resultados

La forma más común de registrar los datos y las evidencias de la violencia escolar se han realizado a través de sondeos y encuestas de opinión entre alumnos y maestros de distintas instituciones educativas.

Estos estudios han demostrado, con diferente énfasis que, en efecto, la violencia existe y se práctica de manera frecuente en los planteles educativos. Sin embargo, las cifras con que se reportan son una fotografía que no logra dar cuenta de la complejidad que acompaña a los hechos. En otras palabras, el dato registra el suceso, pero hace falta contextualizarlo e interpretarlo a profundidad para comprenderlo en todas sus modalidades. Así, en un estudio se señala que “Diez de cada 100 niños en Colima son víctimas del *bullying*”, o este otro: “[...] las agresiones [...] principalmente se dan en el salón de clase, con un 53%, y en segundo lugar, en el patio de la escuela, con un 27%”, además señala: “al final tendremos una muestra de 4,000 o un poco más por lo que ya estamos hablando de cierta representatividad” (*El Comentario*, 31.05.2011). Aseveraciones como éstas mencionan sólo un punto, dejando de lado muchos aspectos que se registran de manera paralela y que influyen directamente. Resulta importante apuntar que desde esta óptica se requiere de un gran número de sujetos encuestados elegidos bajo ciertos criterios para considerar que el dato es “significativo”.

Por otra parte, existe otro problema cuando se estudia la violencia en las escuelas, y es que los hechos que se presentan en un momento determinado pueden ser valorados de distinta manera al transcurrir el tiempo, y esto es muy evidente en preguntas utilizadas para medir el *bullying*; por ejemplo, la siguiente interrogante de un cuestionario: “¿en el último mes, alguien te pegó o molestó en tu salón?”, lo cual reitera la existencia del hecho, pero deja de lado el componente emocional: ¿qué tanto cambia la perspectiva de la víctima con el paso del tiempo ante una agresión determinada?, ¿de qué manera se vive el acontecimiento?.

Si bien todos los datos que proceden del campo son valiosos y los trabajos de investigación que se basan en la aplicación de encuestas son referencias importantes para tomar en cuenta, es cierto también que muchos estudios se han orientado por la presentación del dato solamente, y son trabajos que se quedan cortos ante todo lo que acompaña a la

violencia, es decir, los recursos de poder y coerción que se ejercen en contra de quien lo sufre y de quien(es) lo promueve(n). En otras palabras, la simple enunciación del dato no permite valorar sus distintas implicaciones y trascendencia que tiene para cada uno de los diferentes sujetos en la acción. En este sentido, describir una interacción, un salón, un personaje, implica contar con el mayor detalle posible cómo era, es explicar(nos) como se dan los acontecimientos para después escribir sobre ellos. No es encontrar simplemente el dato que demuestre la existencia de un hecho o personaje, sino buscar las fobias, miedos y actos que pudieron influir de manera central en su quehacer, es decir, buscar la interpretación de los acontecimientos de una manera particular y específica para cada caso y evitar, como premisa, hacer generalizaciones y con ello el uso indiscriminado de los términos.

En torno a los comportamientos violentos de la escuela y los actos delictivos que ahí se desarrollan es necesario seguir un tipo de análisis que busque dar con las contradicciones que se generan en su interior, develándolas para tratar de entender lo que sucede con los sujetos involucrados. En este tema cobra especial interés evaluar las acciones encaminadas a incorporar términos policiacos como el de *testigos protegidos*, como lo señala el texto de la SEP en la *Guía Para educar y Proteger* (2011), para que los niños y jóvenes que son blanco del acoso o agresiones se animen a denunciar. Utilizar esta terminología podría parecer banal; no obstante no lo es, pues se trata de un lenguaje hostil hacia los principales involucrados y, sin duda, hacia las escuelas. La pregunta obligada es: ¿si hay testigos protegidos, entonces los alumnos agresores serán denominados delincuentes?

La violencia que se registra en la escuela es un fenómeno en el que implica realizar un análisis detallado de las acciones, un registro cuidadoso de las interacciones y de los constantes intercambios entre los sujetos; el seguimiento de las acciones y repercusiones que tienen a cada momento resultan la materia prima central para comprender –desde las diferentes aristas de la socialización y la experiencia escolar–, lo que sucede cotidianamente. Por esta razón, el papel del docente, a través de su práctica, puede ser el camino para poder generar una intervención, pues es él quien posee información valiosa y puede valorar, y considerar todos estos elementos al momento de decidir sobre cómo manejar un conflicto (Gómez, 2010b).

Por esta razón, ante la violencia escolar, el registro de las dinámicas institucionales, a través de un enfoque cualitativo, conlleva un seguimiento detallado del accionar cotidiano de

los sujetos, una indagación que se elabora a partir de los hechos de todos los días y que son la explicación del cómo y por qué se originan determinados hechos violentos, más allá de catalogarlos como acontecimientos extraordinarios.

Este tipo de investigación de corte etnográfico implica, entre otros aspectos: la presencia prolongada en el campo para recuperar evidencias más allá de medir, pues la preocupación se centra en describir e interpretar, atribuyendo significado a los hechos y a las acciones; utiliza varios métodos con la finalidad de contar con distintos referentes antes de emitir un juicio; no busca la significación estadística; toma muy en cuenta el contexto; no utiliza grandes muestras, porque puede trabajar, incluso, con un solo caso, pero principalmente, se centra en los procesos y no sólo en los resultados, que es quizá en donde radica la diferencia al momento de sugerir un cambio en las relaciones entre los sujetos involucrados en un conflicto institucional. De nueva cuenta, la posición del maestro en estos ámbitos puede resultar central, tal y como Woods (1987) en los ochenta propuso que la etnografía educativa podría ser una herramienta útil para el docente en su quehacer cotidiano fuera capacitado para tal propósito. Por otra parte, las propuestas de investigación acción, están en la misma línea, pues se trata de una forma de trabajo muy adecuada al quehacer cotidiano del docente:

[...] forma de indagación autorreflexión realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales y educativas, b) su comprensión sobre las mismas y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Latorre, 2004:24).

La investigación-acción es una propuesta interesante para los docentes, pues implica una reflexión sobre su práctica y quehacer cotidiano, además de capacitarlos ante una posición en donde constantemente están obligados a tomar decisiones sobre distintos aspectos de la dinámica escolar.

3.7 Herramienta docente: la investigación-acción

Resulta paradójico que en nuestras aulas los profesores que conviven a diario con el conflicto, que se ven obligados a dirimirlo en tiempos y condiciones muy apretados no cuenten con información específica, es decir, que carezcan de herramientas y recursos (información) ante el

fenómeno de la violencia escolar. Si bien hay programas por parte de la SEP en materia de prevención como el Programa Escuela Segura y los programas estatales que de él se han derivado, es necesario incluir específicamente programas, cursos y seminarios relacionados con el manejo del conflicto, ofrecer proyectos, programas, investigaciones, experiencias, técnicas y estrategias para que los profesores y alumnos aprendan a regular los conflictos de una manera pacífica y no violenta.

La educación en el aula tendría que asumir la responsabilidad de abordar con los alumnos los sucesos de la vida cotidiana y, desde luego, de los hechos violentos que se viven a diario en nuestro país. Se trata pues de que los alumnos reflexionen junto con el maestro acerca de lo que acontece, porque es una de las alternativas que se ofrecen como más inmediatas para construir una nueva forma de visualizar y entender la dinámica social.

La investigación-acción posibilita el desarrollo de dos aspectos importantes en el cambio desde la acción del maestro en el contexto escolar:

[...] el investigador interactúa en forma permanente y directa, ya que este se vincula de manera integral al grupo social con el que comparte sus problemas y necesidades, analizando y discutiendo con sus miembros las dificultades o problemas existentes, las prioridades y las estrategias a seguir. Este tipo de investigación implica una ideología comprometida con el cambio social a fin de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de la clase trabajadora. El lema en que se apoya la investigación-acción es el de conocer científicamente la realidad (a través de la investigación) a fin de transformarla (mediante la práctica social). A este método se le conoce también como método estudio-acción o investigación militante

La escuela no puede crear una burbuja y aislarse de la dinámica social de la que forma parte, hacerlo de esta manera es negarse a la posibilidad de tratar temas que si bien no son fáciles ni halagadores, servirían de pretexto para darles una nueva orientación (Gómez, 2010b). Por otra parte, una tarea importante a desarrollar por parte del docente es:

Analizar los procesos estructurales y coyunturales y su relación con los procesos institucionales o singulares no supone realizar necesariamente miradas macropolíticas sino, fundamentalmente, realizar análisis micropolíticos en el ámbito de la institución escolar y análisis de la incidencia de los componentes estructurales en las actitudes y conductas de lo sujetos singulares (alumnos y docentes) y en las políticas educativas institucionales (Boggino, 2005:75).

Los maestros deben asumir la responsabilidad de comentar con los alumnos los sucesos violentos del mundo y de la sociedad; analizándolo desde una perspectiva más amplia, hay que recordar además que los niños están expuestos a una enorme cantidad de información y contenidos que privilegian aspectos violentos, a través de la denominada programación televisiva “infantil”. Por citar un ejemplo, buena parte de las caricaturas tratan de buscar el entretenimiento y la risa a costa de ejercer violencia física de un personaje sobre otro.

Si bien es cierto que el contexto institucional marca algunas pautas de comportamiento, los maestros tratan de incorporar su forma de vivir y hacer su trabajo, dando lugar a características identitarias en un complejo ambiente de acción; por ejemplo, en un estudio realizado en 1968 por Jackson, se puso al descubierto que un profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias (2001) para mostrar cómo los profesores utilizan uno u otro tipo de conocimientos en función de la situación práctica en la que se encuentren, de la forma azarosa en que se presenta el acto educativo y ante lo cual el profesor tiene que recurrir a su experiencia para poder resolver la pregunta o aclarar el contenido solicitado. Lo interesante de esta perspectiva es que de manera frecuente e inesperada el conocimiento del docente es puesto a prueba; en donde el docente tiene que hacer uso de un repertorio de estrategias didácticas para poder solucionar el hecho educativo y extra educativo que se le presenta, por ejemplo, los conflictos o la violencia escolar.

Lo que interesa es cómo los profesores interpretan personalmente y cómo se enfrentan particularmente a los problemas que se encuentran en la práctica, es lo que señala Lampert como la función del “mánager que acepta el conflicto como una condición continua” (1985:178). Por otra parte, el ejercicio de la práctica establece de inicio una serie de condiciones formales para su ejercicio, que se modifica conforme el docente se apropia del espacio hasta que lo domina y se apropia de él. Por esta razón, es que resulta muy importante su formación y capacitación en materia de manejo de situaciones de conflicto que pueden derivar en violencia.

Cada escuela cuenta con particularidades específicas, ya que a pesar de la intencionalidad del Estado no en todos los casos determina en su totalidad las relaciones de cada escuela, siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (2003), no siempre define la “trama de interacciones”, de saberes y de experiencias que componen a la práctica docente, y esto es así, porque en el espacio de la escuela intervienen otras dimensiones educativas generadas en otros ámbitos, por

ejemplo, contradicciones regionales, diferencias socioeconómicas de los sujetos, de familia, la formación de los propios maestros, etcétera.

Al confluir en el espacio escolar las dimensiones sociales en el nivel de lo cotidiano, se da una interacción y deconstrucción de múltiples realidades concretas que retoman determinaciones sociales del tipo cultural, político, y económico, mismas que reapropiadas y conjugadas subjetivamente con capitales culturales propios, los llevan a ratificar, desarrollar o modificar su *habitus* (Bourdieu, 1987) que al objetivarlo lo traducen en prácticas y saberes singulares que contribuyen a la construcción de su realidad y que no sólo restringe al ámbito de la vida en las escuelas, sino que va más allá al ámbito de lo social.

Desde este punto de vista, los sujetos sociales conforman su realidad y a su vez son conformados por ella (Giddens, 1987), ya que construyen y son formados en y por relaciones sociales –dinámicas, singulares y múltiples–, por tradiciones –tanto sociales como pedagógicas– y por diferentes historias que integran diversas reglas de la trama social, ya que al participar en distintos grupos, el sujeto social se apropia de determinados saberes y habilidades y actitudes que entran en juego con los suyos propios, en un proceso de apropiación-formación que muchas veces se da de manera mecánica e inconsciente.

Las diferentes determinaciones y procesos educativos que se dan cita en el espacio escolar marcan el origen de la vida en cada escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983:4). Estas determinaciones se complementan y en otras se contraponen, provocando una dinámica propia entre los grupos que la integran: entre el director y maestros, entre maestros, entre padres y maestros o entre alumnos y docentes. Relaciones que se establecen y dan origen a

[...] una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (Rockwell y Ezpeleta, 1983:4).

Cada escuela tiene su historia configurada a través de un largo proceso, toda vez que simultáneamente en su seno se han venido constituyendo y cambiando sistemas y reglas, costumbres y símbolos, produciendo estilos de vida particulares en cada espacio escolar.

El conocimiento de los profesores se genera en el transcurso de sus experiencias profesionales que se dan cita en las instituciones. Desde luego que es muy importante resaltar

el hecho de que este conocimiento se va generando conforme se desarrolla su práctica. En otras palabras, es el resultado de las interacciones entre la experiencia y el lugar de trabajo que afronta el maestro, lo que hace particular esta parte es que se va desarrollando una personalidad y un estilo que le permite elegir algunas estrategias que considera como importantes para el cumplimiento de su actividad, situación que puede ser definida como un tipo de saber que es eminentemente empírico. Un conocimiento que tiene su origen en la práctica y que la orienta. Es un saber hacer que no necesariamente tienen un origen estrictamente ligado a la teoría, aunque responda y retome algunos postulados de ella; se trata más bien de un saber que se alimenta, principalmente, de las posturas que el docente desarrolla y va aprendiendo de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que el docente conoce en las instituciones educativas en donde trabaja y de igual forma de sus compañeros, es decir, de los principios, reglas, rutinas que cada profesor desarrolla en su lugar de trabajo: el aula.

Desde nuestra perspectiva, retomando los postulados de Stenhouse (1991) como de Schön (1983), podemos señalar que los profesores utilizan un tipo de saber empírico que se caracteriza por desenvolverse en las situaciones de enseñanza de manera hábil y espontánea. En otras palabras, existe en el conocimiento profesional una dimensión original e intuitiva que al parecer está ligado a la creatividad particular e irrepetible del docente. El destino de una innovación y cambio educativo depende de lo que piensen y hagan los maestros, pues son ellos, a través de su trabajo cotidiano, mediante su forma de concebir y administrar las situaciones no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino también extraescolares, los que tienen incidencia positiva o negativa para que se produzcan dichos cambios.

3.8 Conclusiones

Los tradicionales mecanismos de control y tratamiento de la violencia escolar fueron desbordados desde hace ya tiempo y la evidencia registrada en distintas publicaciones y noticias dan perfecta cuenta de ello. Experiencias en intervención institucional (IFREP, 2001), señalan que a menor interacción con la comunidad, mayores son las posibilidades de padecer violencia y que, en la medida en que las personas interactúan, la violencia disminuye.

El desafío es reconocer su existencia como problema social dentro de las escuelas e intentar producir una ruptura en las interacciones que se registran, es decir, un cambio desde

las prácticas escolares cotidianas. La formación como apunta Ferry, implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas. Esto da cuenta de la complejidad de la tarea de enseñar y de cuan simplificada, burocratizada y obturada está en la realidad, en la mayoría de las situaciones de formación (1998), por lo que la violencia en las aulas y su solución dependerá en buena medida de la participación de los docentes y una reformulación de su práctica y no sólo lo referido a la impartición de contenidos, sino en el marco de su trabajo institucional:

[...] la dinámica institucional en tanto constituye un conjunto de prácticas que incluye a todos los sujetos y espacios de la escuela, desde la organización interna, el trabajo en comisiones o grupos, las ceremonias y los actos escolares, y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula, y con la experiencia particular que los alumnos desarrollan en el transcurso de la jornada escolar (Boggino, 2005:90).

El destino de una innovación, la mejora de la convivencia y del cambio educativo depende de lo que piensen y hagan los maestros, pues son ellos, a través de su trabajo cotidiano, los que tienen incidencia positiva o negativa para que se produzcan dichos cambios. La calidad con que se transmita dicha innovación dependerá de su modo de entender esas nuevas ideas, de su adhesión a ellas, así como de su capacidad y de su voluntad para integrarlas de forma duradera en su aplicación práctica, aunque con distintos niveles de integración.

Por otro lado, es necesario incentivar las investigaciones sobre la violencia escolar y en todos los niveles educativos, pues aún hace falta conocer más de las dinámicas y relaciones que se generan en esos espacios institucionales. De acuerdo con la magnitud del problema que se registra la intervención de la investigación educativa en México, como en otros países, ha sido por demás discreta. Ante el fenómeno de la violencia escolar es necesario promover que los docentes se capaciten en programas con metodologías de corte cualitativo, etnográficos y con un enfoque basado en la investigación acción, que privilegien más el análisis de los procesos y no sólo la constatación del dato; de modo tal que sea factible contar con más elementos al momento de intervenir o proponer alguna estrategia. El estudio de la violencia escolar como campo específico requiere de más trabajos que ayuden a comprender el fenómeno desde diversas perspectivas y enfoques.

En este panorama, la organización de congresos y reuniones nacionales e internacionales es una actividad que se debe de promover, pues son los espacios naturales para

el intercambio y actualización de la información académica. Esto sin duda contribuiría a impulsar una red de investigadores en el país y difundir propuestas y recomendaciones oportunas para mejorar la relación en las aulas.

Es urgente establecer foros de discusión y análisis, tanto de lo que se refiere a las iniciativas gubernamentales como de las propuestas elaboradas por los académicos y la sociedad civil, con la finalidad de difundir el conocimiento que se tiene elaborado al respecto y acordar decisiones en pro de la erradicación de la violencia en las aulas.

3.9 Bibliografía

- Abad, Susana (2002). “Acerca de las conductas violentas en la escuela. Cuando la asimetría lleva a la humillación”, en *Educación, ciudadanía y participación. Transformar las prácticas*, Novedades educativas, Argentina, no. 44.
- Abramovay, M. y GraçasRua, M. D. (2000). *Violências nas escolas*, Brasil: UNESCO Banco Mundial-USAID-UNAIDS-CONSED-Fundacão Ford-Ministerio da Saúde.
- Aguilera, Ma.; Muñoz, G.; y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*, Londres, Open University Press.
- Boggino, N. Compilador (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, Homosapiens ediciones, Argentina.
- Bourdieu P. (1987). “Estructuras, habitus y prácticas” en Jiménez Gilberto (compilador), *La teoría y el análisis de la cultura*, SEP-UdeG-COMECSO, Guadalajara.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós.
- Cobo, Paloma (2008). *Bullying en México: conductas violentas en niños y adolescentes*. Quarzo, México.
- Corona, Antonio (2002). *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UPN, mayo. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/18978.pdf>
- Debarbieux, Eric. (1996). *La violence en milieu scolaire 1, État de lieux*, ESF, Paris.
- Debarbieux, E.; Garnier, A.; Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire 2, Le désordre des choses*, col. Actions Sociales/Confrontations,ESF,París..
- Eliott, Delbert, Hamburg, Beatrix A., Williams, Kirk R. (1998). *Violence in american schools*, Cambidge University Press, USA.
- Ferry, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación*, Noveduc, Buenos Aires.
- Fonzi, A. (ed) (1997). *Il bullismo en Italia*, Florencia: Giunti.
- Funk, W. (1997). “Violencia escolar en Alemania estado del arte”, *Revista de Educación*, España, núm.313, mayo-agosto.
- Furlan, Alfredo; Pasillas, Miguel Ángel; Spitzer, Terry y y Gómez Antonio (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Novedades educativas, Argentina.
- Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Paidós, Barcelona.
- Giroux, H. (2000). *Cruzando as fronteiras do discurso educational*, Porto Alegre, Artmed.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2008). “Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura”.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2009). “Acuerdo número 513 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura”
- Gómez, Antonio (1996). *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso. Tesis de maestría en sociología política*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- _____. (2005). “Violencia escolar e institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México COMIE, núm.26.
- Gómez, Antonio y Preciado, Florentina (2007). “The dynamic of violence in primary school”, capítulo de libro en prensa.
- _____. (2006). “Historia y conflicto institucional. Aspectos teórico metodológicos”, *Revista CINVESTAV*, no. 2, abril-junio.
- _____. (2007). “El movimiento estudiantil y la violencia institucional. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México COMIE, núm.35.
- _____. (2007). “La cultura institucional y la formación de la personalidad democrática”, *Revista Educación 2001*, no. 142, marzo.
- _____. (2007). “Miedo en la escuela”, *Revista Educación 2001*, no.146, julio.
- _____. (2008). “Violencia, un tema (in)evitable en el aula”, *Revista Educación 2001*, no.162, noviembre
- _____. (2009). “Pandillas en la escuela”, *Revista Educación 2001*, no.167, abril.
- _____. (2009). “Violencia y cultura escolar”, *Revista Educación 2001*, no.171, agosto.
- _____. (2009). “Violencia escolar. Problemas y limitantes de la intervención educativa”, *Revista Educación 2001*, no.173, octubre.
- _____. (2010). “Micropolítica escolar y procesos de cambio: el papel del supervisor en una institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México COMIE, núm.46.
- _____. (2010). “Violencia escolar e intervención docente”, *Revista Educación 2001*, no. 179.
- _____. (2011). *Lo visible e invisible*, en Prensa.
- Gómez Antonio y Zurita Ursula (2011). “Escuelas sin sociedad”, en *Nexos*, mayo, no. 401.
- Guiddens, Anthony (1984). *The constitution of society outline of a theory of structuration*, Polity Press, Cambridge.
- Guillote, Alain (1999). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Hirigoyen, Marie F. (2001). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*, Paidós, Barcelona.
- Hirigoyen, Marie F. (2002). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Paidós, Barcelona.
- Imberti, Julieta (comp.) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, Philip (2001). *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Latorre, Antonio (2004). *La investigación-acción. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Editorial Graó, España.
- Institut de Formation de Recherche et d'Évaluation des Pratiques médico-sociales (IFREP) (2001). *Violences et institutions. Prévenir la répétition*, Éditions Jeunesse et droit, Paris.

- Lampert, M. (1985). *How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice*, Harvard Education Review, ss (2).
- Mendoza, María Teresa (2011). *La violencia en la escuela. Bullies y víctimas*, Trillas, México,
- Mac Dougall, J. (1993). *Violence in the schools. Programs and policies for prevention*, Toronto, Education Association.
- Miller, Alice (2001). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, Tusquets, Madrid.
- Moreno, E. (2000). “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.), *El barén pedagógico*, Editorial Graó, Barcelona.
- Muñoz Abundez, Gustavo, “Violencia escolar y en México. Comparaciones a partir de los estudios del INEE”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, no.39.
- Observatorio ciudadano de la Educación. Comunicado.
- Olweus, D. (2003). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid.
- Ortega, Sylvia (2004). *El maltrato y las adicciones. Una referencia al caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México*, Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal, México.
- Ortega Sylvia.; Ramírez. M. A. y Castelán. “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México”, *Revista Iberoamericana de Educación* (España: Organización de Estados Iberoamericanos), núm. 38.
- Ortega, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín. (2000). “El estudio de la violencia en los centros educativos”, en Rosario Ortega (Coordinadora), A. Machado Libros: Madrid.
- Ortega, Rosario Coordinadora (2010). *Bullying. Agresividad injustificada y violencia escolar*, Alianza, Madrid.
- Piña, Juan Manuel; Furlan, Alfredo y Sañudo Lya (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*, SEP, CESU, COMIE, México.
- Prieto, María Teresa, Carrillo, J., Jiménez, J. (2005). “La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 27, oct-dic.
- Quiroz, Ruth y Gómez, Antonio Compiladores (2011). *Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Escuela de Microbiología, Universidad de Colima, Colombia.
- Rebeil, María Antonieta y Gómez Delia Guadalupe (2010). *Violencia mediática e interactiva*, Universidad Anáhuac, Trillas, México.
- Rey, Caroline (1996). *Les adolescents face á la violence*, SYROS, Paris.
- Ricou, José (2005). *Acoso escolar*, Rd editores, España.
- Riquer, F. (2000). “Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo?”, en González Jiménez, Rosa María (coord.), *Construyendo la diversidad*, SEP-UPN-Miguel Ángel Porrúa Grupo editorial, México.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). *La escuela, relato de un proceso en construcción inconcluso*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Rojas Soriano (2002). *Investigación social: teoría y praxis*, Plaza y Valdés, México.
- Sánchez, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades*.
- Schön, Donald (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Buenos Aires.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009a). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal.

- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009b). *Violencia y maltrato entre estudiantes*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010). *Aprendiendo a convivir: bullying. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Guía Para educar y proteger*, SEP, México.
- Silva Méndez, Jorge Luis y Corona Vargas, Adriana (2011). “Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 46.
- Steanhouse, Lawrence (1998). *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Tello, N. (2005). “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 27.
- The Metropolitan Toronto School Board (2004). *El maestro ante la violencia en los medios. Manual de actividades en el aula para orientar a los alumnos*, Panorama, México.
- Velázquez, L.M. (2005). “Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 26.
- BROS, Wayne (2005). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*, Oniro, Barcelona.
- Woods Peter (1987) *La escuela por dentro*, Paidós, México.
- Yohji, Morita (1996). “El hostigamiento como problema actual de comportamiento en el contexto de la creciente ‘privatización de la sociedad’ japonesa”, en *Revista Perspectivas*, vol. XXVI, no.2 junio.
- Zurita Rivera, Ursula. (2009). “La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México”, en *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, México, LXI Legislatura Cámara de Diputados-Centro de Estudios y de Opinión Pública, vol. 2, núm. 4, pp. 43-72.
- Zurita Rivera, Ursula. (2010a). “Los desafíos del Programa Escuela Segura en el Vigésimo Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño” en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. México, Édnica IAP, año 1, número 2, pp. 118 -124.
- Zurita Rivera, Ursula. (2010b). “Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México”, en A. Furlan, M. A. Pasillas; T. Spitzer y A. Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC, pp. 189-239.
- Zurita Rivera, Ursula. (2010c). “Los retos permanentes de la interculturalidad”, en Saúl Velasco Cruz y A. Jablonska (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 425-438.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011a). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, enero-marzo.
- Zurita Rivera, Ursula (2011b). “La diversidad y la violencia en las escuelas: limitaciones actuales en las políticas educativas mexicanas”, en *Revista Novedades Educativas*, Argentina, NOVEDUC, núm. 247.
- Zurita, Ursula y M. E. Luna (2011). *Percepciones y experiencias de intimidación y maltrato entre alumnas y alumnos de secundaria en México*. Ponencia presentada en la 5ta. Conferencia Mundial y

IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas, celebrada en Mendoza, Argentina del 7 al 9 de abril (MIMEO), 18 p.

Bibliografía citada en el apartado Investigaciones e indagaciones

- Aguilar María Antonia A. y Flores Vázquez D. (2007). *La disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ávalos Romero Job e Irma Hernández estrada (2003). *Significados y experiencias de disciplina escolar en alumnos de preparatoria*. Guadalajara, VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Araujo M., Leticia (2010). “Violencia y disciplina escolar: un acercamiento desde la perspectiva docente”, en *Revista Educación 2001*, no. 179, abril.
- Ayerbe-Echeberria, P. (2010). (AR). *Indisciplina y Violencia Escolar: Génesis y Alternativas*. [http://213.08.8.18/portal/educantabria/recursos/materiales/biblestiniv/Revista Indisciplina y violenciaescolar_Ayerbe.pdf.pdf](http://213.08.8.18/portal/educantabria/recursos/materiales/biblestiniv/Revista%20Indisciplina%20y%20violenciaescolar_Ayerbe.pdf.pdf)
- Avilés-Martínez J. M. y Monjas Casares I. (2005). *Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI* (Avilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. 21, 1, 27-41.
- Ayala Carrillo María del Rosario (2008). *Percepción de los y las docentes en formación sobre violencia de género en la Escuela Normal de Texcoco*. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. Colegio de Postgraduados. Montecillo, Texcoco.
- Azaola Garrido, Elena (Coordinación) (2009). *Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. SEP, UNICEF, México.
- Barrales Alcalá, Perla B. (2010). *La regulación jurídica de la violencia escolar y la indisciplina*. Primer Congreso de Derechos humanos, violencia social y de género. Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo
- Bazán Ramírez Aldo, Pablo Alejandro Reyes Castro y María del Pilar Campoy Monroy (2005). *Indicadores de consumo de cerveza en una muestra de estudiantes universitarios sonorenses*, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo.
- Carrillo Meraz Rosalía (2009). Educación, género y violencia”, en *El Jornal El Cotidiano*. Vol.24. Núm. 81-86.
- Carrillo Navarro José Claudio y Ma. Teresa Prieto Quezada (2011). *¿Existe un marco ético para comprender la violencia? Posmodernidad, jóvenes y escuela*. Universidad de Guadalajara. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina.
- Castillo Rocha, Carmen y María Magdalena Pacheco Espejel (2007). *Diferencias de género en el maltrato entre estudiantes de secundaria de la Ciudad de Mérida*. Universidad Modelo. Mérida, Yucatán. En *Revista Mexicana de Psicología*.
- Castro Roberto y Verónica Vázquez García (2008). “La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo”, en *Estudios Sociológicos*, Vol. XXVI. Núm. 3, El Colegio de México. (587-616).
- Chagas Dorrey, Raquel Celia (2007). *Violencia entre niños en el nivel básico*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Cobo Ocejo Paloma y Romeo Tello Garrido (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. Quarzo. Editorial Lectorun, México.

- Córdova Quintal Lisly María (2008). *Diseño curricular de un programa de prevención de la violencia a través de la resolución de conflictos en un centro escolar privado para alumnos de primer grado de educación media superior*. Tesis de Maestría en Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación.
- Curein r. I., Mendler A. N. y Guzmán H. (2003). *Disciplina con dignidad*, México, ITESO.
- Fierro, María C. (2005). “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 27, oct-dic.
- Furlan Alfredo y Claudia Saucedo (2008). “Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica”, en *Informe de Investigaciones Educativas*, Venezuela, Vol. XXII, N° 2, Número Especial.
- Furlan, Alfredo, Claudia L. Saucedo Ramos, Baudelio Lara García (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Secretaria de Educación Jalisco, Departamento Psicopedagogía (SEJ). Departamento de Psicología Básica (CUCS).
- Furlán, Alfredo, Luis Alberto y Manero, Marta Verónica (2005) Reseña de “miradas diversas sobre la disciplina y violencia en Centros Educativos” de Alfredo Furlan, Claudia L. Ramos y Baudelio Lara (Coords) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, No. 27
- Furlán, Alfredo (2005). “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 10, no. 26, jul-sep.
- Ganem, Patricia (2004). *Escuelas que matan, las partes enfermas de las instituciones educativas*, vol I y II, Editorial Limusa, México.
- García Mendoza, Arelli (2009). *Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de México*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- García Mendoza Arelli (2010). *Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria pública de la Ciudad de Mérida*, Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación.
- Gil-Verona, J.A., Pastor, J.F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J.A., Maniega, M.A., RamírezGonzález, L., Boget, T. y Picomell, I., (2002). “Psicobiología de las conductas agresivas”, en *Revista Anales de Psicología*, no. 18.
- Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Educación Básica. (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying*. México, D.F.
- Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Educación del Distrito Federal. Dirección de Educación Básica (2009). Seminario de Reflexión Permanente: “Escuelas Conviviendo”. Memoria.
- Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública, UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*.
- Gómez Nashiki, Antonio (1996). *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso*, Tesis de maestría en sociología política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Gómez Nashiki, Antonio (2007). “Miedo en la escuela”, en *Revista Educación 2001*. México, no. 146, julio.
- Gómez Nashiki, Antonio y Sergio López Molina (2011). *Bullying e institución educativa*, 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina.

- Gonzaga Silva, Elzamir (2004). *El miedo en el contexto escolar*, Escuela Normal de especialización, Memoria electrónica, Congresso Ibero-americano sobre Violencias nas Escolas, Brasilia.
- Gutiérrez Florez, Silvia (2003), *Convivir en educación secundaria: armonía, control y regulación del orden en un centro cuasi-familiar*, VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara.
- Herrera Silva Jorge Carlos y Aida Treviño Moore (2007). *Consecuencias de la violencia en estudiantes de un curso de especialización médica*, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida Yucatán.
- Hernández Galván Marcos, et al. (2006). “Tendencias del consumo de drogas en estudiantes de educación media superior del sur de Jalisco. Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán”, en Jiménez Mora, José, Rosas, J.I. y Ma. Del C. Ramírez Martín, *Problemática y retos del bachillerato. Investigación educativa en el sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, México.
- Hernández García, Maricela (2011). *Ponencia sobre el resultado de la investigación sobre violencia sexual en las escuelas secundarias generales de la Ciudad de Pachuca, Estado de Hidalgo, México*. Maestra Jubilada de Educación Media Básica. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina
- Huerta Ibarra José (2003). “La escuela como extensión del hogar. La disciplina y la violencia en las escuelas”, en *Paedagogium*, no. 17, may-jun.
- Leñero Llac Martha I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, SEP, UNAM-PUEG, México.
- López Chávez, Nancy M., Alicia Hernández Ortega y José Pérez Torres (2003). *Teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria*, VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara.
- López Manuel, Juanita Yurita (2009). *La divisa de castigo. Violencia institucional en la escuela secundaria*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Lozano Andrade José Inés (2008). “Escuela, Resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar”, en *Odiseo. Revista electrónica de Pedagogía*, año 6, no. 8, ago-dic.
- Lucas Valerio Eugenia y Ana Luz Flores Pacheco (2009). *El silencio de los adolescentes: la violencia como forma de vida, una aproximación narrativa de la realidad*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Lucio López, Luis Antonio (2011). *Grooming: acoso sexual en internet y conductas de riesgo en estudiantes del nivel medio superior en México*. Universidad Autónoma de Nuevo León. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina
- Mejía Hernández Juana María y Eduardo Weiss (2011). “La violencia entre chicas de secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 49. Vol. 26, abr-jun.
- Mesina Polanco, Marisa (2010). *Somos chidos(as): La construcción social de los(as) alumnos(as) indisciplinados(as) en una escuela secundaria en Colima*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía.
- Meza Flores Iván Crescencio (2007). *Tradición, disciplina y honor: voces heredadas, hilos de una trama en una institución militarizada*, Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México.
- Mingo, Araceli (2010). “Ojos que no ven... violencia escolar y género”, en *Revista Perfiles educativos* Vol. 32 no.130.

- Montaño Yáñez María Liliana (2006). *Problemática de violencia, género y sexualidad entre los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo*. Tesis de Maestría en Ciencias. Colegio de Postgraduados. Montecillos, Estado de México.
- Mora Solís C. D. L. (2003). *Disciplina en el aula*, México, D.F., SM Ediciones.
- Moreno Velásquez, Evangelina (2004). “La escuela como espacio generador y propiciador de violencia”. Universidad Nacional de México. Memoria electrónica. Congreso Iberoamericano sobre Violencias nas Escolas. Brasilia
- Ortega Sylvia.; Ramírez. M. A. y Castelán, A. (2005). “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, no. 38.
- Palma Flores, Evelyn (2006). “Aquí no dice no fumar, no hay letreros. Acerca de lo normativo en la institución escolar”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 4, no. 9, jul-oct.
- Parga Romero, Lucila (2011). *La violencia escolar y la perspectiva de género: El discurso del profesorado*, Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco, México. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2002). “Normas y disciplina: la virtud de las razones”, *Educar. Revista de educación*, México, no. 20, ene-mar.
- Paulín, Horacio (2002) “Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?”, *Educar. Revista de educación*, México, no. 20, ene-mar.
- Pech Ceballos Elsa del Rosario (2010). “Conductas divergentes y violencia en migrantes escolares de secundarias urbanas yucatecas”, en *Tribuna Pedagógica*, no. 15, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31A Mérida, Yucatán.
- Pereda Alfonso, Alicia Estela (2005). (M) “La violencia de género en la escuela secundaria en México. Estudio de caso”. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/vio/pdf>
- Pereda Alfonso, Alicia Estela y Judith Pérez-Castro (2011). *Las teorías sobre la disciplina, las prácticas de disciplinamiento y la violencia escolar en la investigación educativa en México*. Universidad Pedagógica Nacional, México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina.
- Pérez Torres, José (2004). *Estudio exploratorio sobre la violencia en alumnos de educación secundaria*, Universidad Pedagógica Nacional, México, Memoria electrónica, Congreso Iberoamericano sobre Violencias nas Escolas, Brasilia.
- Pérez-Castro, Judith y Alicia Estela Pereda Alfonso (2011). *Construcción de un modelo para analizar la violencia en contra de las mujeres y de género en el ámbito escolar*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, Universidad Pedagógica Nacional, México. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina.
- Pérez Martell, Augusto (2003) *Relación entre la disciplina y el aprovechamiento escolar que observan los alumnos de las escuelas*. Virgilio Casale, Ángela Peralta y Emiliano Zapata, Tesis de Maestría en Educación, UPN-Unidad 08- Chihuahua.
- Pla, Sebastián Sergio Molano e Iveth Salazar (2005). *Violencia y hostigamiento en la escuela secundaria*. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo.
- Prieto Quezada, María Teresa (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia (propuesta de intervención pedagógica en el bachillerato)*, Del Villar Editores, Guadalajara.
- Prieto Quezada María Teresa (2004). *Propuesta de interveção para melhorar las relaciones interpresa y la resolución de conflictos sin violencias entre alumnos de bachillerato*. Universidad de Guadalajara,

- México, memoria electrónica, Congreso Ibero-americano sobre Violencias nas Escolas, Brasília.
- Prieto Quezada María Teresa (2008). *Violencia Escolar: Narrativas de Maltrato en Jóvenes de Bachillerato*, Tesis Doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, División de Estado y Sociedad. Departamento de Estudios en Educación.
- Prieto Quezada María Teresa, José Jiménez Mora y José Claudio Carrillo Navarro (2010). *Bullying. Maltrato entre alumnos: El lado oscuro de la escuela. Estrategias de intervención con historietas*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires-México.
- Ramos Herrera Azucena, Ricardo Vázquez Valls y Ana Isabel Garavito Aguirre (2011). *Bullying en Educación Superior*, Universidad de Guadalajara, México. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina.
- Rebolledo Sandoval, Griselda Sofía y Abel Omar Gutiérrez Barrio (2011). *Escuela sin violencia: Un modelo de intervención lúdico y participativo para atender la violencia*. CreeSer A.B.P., México, 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Rivero Espinosa Erika, Cesar Barona Ríos y ConySaenger Pedrero (2011). *Violencia escolar en secundarias de México: una aproximación desde los exámenes de calidad y logro educativo (EXCALE)*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Rivero Espinosa Erika, César Barona Ríos y ConySaenger Pedrero (2009). *La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz.
- Robles Rodríguez Sara (2004). “El papel de los padres ante la autoridad y la disciplina, su efecto en los jóvenes”, en *Educación. Revista de educación*, No. 28, ene-mar.
- Rodríguez Guzmán, Lucía, Francisco José Díaz Cisneros y Fernando Rodríguez Guzmán (2009). *Trabajo docente y violencia en las escuelas. Estudio exploratorio de la OREALC-UNESCO en seis regiones latinoamericanas*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Romero A; Pick S; De la Parra-Coria A. y Givaudan M. (2010). *Evaluación del Impacto de un Programa de Violencia en Adolescentes*, Campeche. <http://ashoka.org.mx/node/4241>
- Ruiz Cuellar, Guadalupe, (2006). *Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*, Instituto Nacional de Evaluación México.
- Saucedo Ramos, Claudia L. (2005). *Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria*, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo.
- Saucedo, Claudia Lucy y Alfredo Furlan (2009). *Copetes Emo y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesto a prueba*, FES-Iztacala. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Sánchez Blanco, Concepción (2009). “Violencia física: identidades corporales, desafíos escolares”, en Durán Amavizca, Norma Delia, Ma. del P. Jiménez Silva (Coordinadoras) *Cuerpo, sujeto e identidad*, IISUE-Plaza y Valdés, México.
- Sánchez Estrada, Jazmín, (2010). *Hacia el diseño de políticas públicas de seguridad escolar con enfoque de derechos humanos. Análisis del diseño de los documentos constitutivos del Programa Escuela Segura*. Tesis de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, FLACSO México.

- Sánchez Herrera Francisco (2010). *La violencia en las escuelas de educación básica. El caso de tres escuelas secundarias de las zonas 05 y 15, del sector 03, de la ciudad de Xalapa en el ciclo escolar 2009-2010*, Tesis Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Veracruzana, Xalapa.
- Spitzer, Terry Carol (2005) “Suelos” está de luto: conductas de riesgo en estudiantes universitarios, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora.
- Secretaría de Educación Pública (2009c). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública, UNAM, PUEG (2009d). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, SEP, México.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal, Giangiacomo, Marina, Maritza García, Romeo Tello, Paloma Cobo y Raúl Zúñiga (2008). *Bullying. Maltrato e intimidación escolar. Una cuestión de derechos*. 26 min.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa)*. Secretaría de Educación, D.F., México.
- Spitzer, Terry Carol (2010). *Violencia de género y cultura institucional; el caso por la creación de un Ombudsman en la Universidad Autónoma Chapingo*, Primer Congreso de Derechos humanos, Violencia social y de Género, Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo.
- Sus, María Claudia (2005). “Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, no: 27, oct-dic.
- Tapia Fonllem, Margarita Elena (2011). *Violencia de género en escuelas preparatorias mexicanas. El papel de la escuela y la comunidad en la prevención*, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Treviño Moore, Aida (2007). *Síndrome de desgaste profesional y su relación con la violencia académica en los cursos de especialización médica*, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán.
- Urquieta José Edmundo, Mauricio Hernández-Ávila y Bernardo Hernández (2006). “El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas urbanas marginales de México. Un análisis de decisiones relacionadas”, en *Salud Pública de México*, Vol. 48, Suplemento no. 1.
- Valdez Figueroa Isabel de la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*, Universidad de Guadalajara-SE Jalisco-UJED-CONACYT, Guadalajara.
- Valdez Rendón Ezequiel Alfredo (2008). *Valores que se promueven en el aula de secundaria a través del sistema de disciplinamiento escolar*.
<http://issuu.com/uregiomontana/docs/suplementos/exaur>
- Valdés Cuervo Ángel, Marisol Martínez Cebreros y Javier Vales (2010). “Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela”, en *Psicología Iberoamericana*, Vol. 18, núm. 1, enero-junio, UIA.
- Valdez Figueroa, Isabel y Noé González Gallegos (2011). *Proyecto de intervención desde un enfoque sistémico comprendiendo todos los entornos en los cuales se desenvuelve el escolar*, Centro Universitario del Norte Universidad de Guadalajara, Jalisco México. 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas. Mendoza, Argentina
- Vargas González, Pablo (Coord.) (2009). *Hidalgo. La memoria contra el olvido. Violencia social y de género*, Observatorio Ciudadano-Indesol-ACADERH.

- Vázquez Montijo, R. y Gaxiola-Romero, J. (2005). (T). *El Acoso Escolar en Secundarias de Hermosillo: Un Estudio Exploratorio*.
<http://tesis.unison.mx/digital/tesis/docs/200093.pdf>
- Vázquez García Verónica y Roberto Castro (2009). “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14. No.42.
- Vázquez García, Rosalba (2009). *La violencia escolar, miradas de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Velázquez Guzmán, Ma. Guadalupe (2009). *Cauces de espirales de agresividad-violencia en alumnos adolescentes: caracterización de problemáticas*, en Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Velázquez Guzmán María Guadalupe y Claudia Isabel Escobedo Rodríguez (2008). *Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez Reyes Luz María (2007). *Maltrato entre compañeros, alumnos-banda y otras experiencias de riesgo en estudiantes de secundaria*, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán.
- Velázquez Reyes Luz María (2010). *Los estudiantes y la violencia. Género, ciudadanía y representaciones sociales*, Primer Congreso de Derechos humanos, Violencia social y de Género. Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo.
- Velázquez Reyes Luz María (2011). *Violencia social online en estudiantes de secundaria*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela, Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Velázquez Guzman, Ma. Guadalupe y Felipe Lara Rosano (2010). “Teenagers educational intervention through the peer’s subculture”, en: *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*. Vol. VII. (27-32). IIAS Windsor, Canada, “Editores: George Lasker y KenseiHiwaki).
- Vidal Schmill (2008). *Disciplina inteligente en la escuela*, México, Producciones educación aplicada, México.
- Vidales Pulido José (2007). *Educación, violencia, género y pobreza en la zona metropolitana de Guadalajara. El caso del voluntariado estamos contigo*, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.
- Villalpando Quiroz Cipriano (2007). *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencias, 1889-1911*, México, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco.
- Villareal Galicia, José María (2002). *La violación de los derechos de los alumnos: un factor determinante en el rendimiento escolar*, Tesis de Maestría en Ciencias en Procesos Educativos, Centro de Educación Continua, Universidad Autónoma, Chapingo.
- Zataráin, Francisco de (2008). *Acoso escolar*, Jus, México.
- Zambrano Gúzman, Rogelio, Lara García Baudelio, Ortega Medellín Martha Patricia (2002). “Disciplina, violencia escolar y autoestima”, en *Educación. Revista de educación*, México, no. 20, ene-mar.
- Zorrilla, Margarita (2008). *Informe final de evaluación del diseño del Programa Nacional Escuela Segura*, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zurita Rivera, Úrsula (2009). *Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los equipos técnicos estatales del Programa Escuela Segura en México*, Simposio Modelos de intervención

para la prevención de la violencia escolar, FLACSO, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.

Periódicos:

El Comentario.

Excélsior.

El Universal.

La Crónica.

Pulso de San Luis.

El Sol de mediodía.

Módulo 4:

Las estrategias de intervención para prevenir la violencia en las escuelas



Quebrantar la disciplina suponía padecer las varas de membrillo. El maestro iba y las metía en la arena, las regaba, y luego, las sacaba ya flexibles. Un día, ingenuamente, le dije al maestro: 'Si las saca todos los días, no le van a alcanzar'. Y se disgustó. En las escuelas lancasterianas donde yo estuve, acostumbraban castigar a quien no estudiaba, colocándole las orejas de burro'.

Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas

Isidro Castillo

Módulo 4: La estrategia de intervención para prevenir la violencia en las escuelas

Introducción

En virtud de que en este **Curso en Línea Análisis de la Violencia Escolar y Propuestas de Intervención para Erradicarla** se ubica dentro de las corrientes que toman como punto de partida que la violencia es un fenómeno que se puede prevenir y erradicar, en estas páginas se confirma la posibilidad de diseñar estrategias de intervención creadas explícitamente con este fin. En este escenario, el propósito principal de este último **Módulo IV** es exponer varias experiencias que pueden ser referentes importantes para conocer, evaluar y, si no replicar, sí para nutrir el diseño de novedosas estrategias de intervención dirigidas a la violencia escolar así como para ampliar los referentes teóricos, conceptuales y analíticos presentes en su reflexión.

Para cumplir con este propósito, este Módulo está organizado en cuatro apartados. El primero hace un breve recuento de algunos de los elementos indispensables que deben tener las estrategias de intervención y que, bajo ciertas circunstancias, pueden garantizar mejores resultados. De igual modo, se indican varios criterios para la clasificación de los tipos de estrategias según el enfoque y los lineamientos para su aplicación práctica. El segundo apartado presenta un breve mapeo de los discursos, actores, acciones, metodologías y estrategias que distinguen a la amplia gama de actividades dirigidas a la prevención y disminución de la violencia en México que abarcan desde orientaciones de política pública por parte de organismos internacionales y regionales, políticas y programas públicos puestos en marcha por los gobiernos nacionales y estatales, iniciativas legislativas presentadas en los Congresos Locales, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y el Congreso de la Unión; así como proyectos y acciones diversas promovidas por las organizaciones de la sociedad civil, pasando por investigaciones e intervenciones a cargo de investigadores y expertos en la materia, hasta llegar a acciones muy específicas y cotidianas en las escuelas por parte de los directores, docentes y/o padres de familia. Por su parte, el siguiente apartado expone algunas estrategias de intervención, donde se da cuenta de sus objetivos, estrategias, resultados, evaluación y evidencias, así como las lecciones aprendidas de su implementación. El cuarto y último

apartado sintetiza algunas de las principales reflexiones sobre los avances y desafíos que suscitó el examen de las estrategias de intervención.

Como es esperable, la elaboración de este Módulo se basa en varias cuestiones. La primera es que se hizo una selección de estrategias de intervención emprendidas en diferentes contextos nacionales o locales de acuerdo con algunos criterios entre los que destacan que sean estrategias que, sin tener una representatividad ya sea por el tema, el enfoque, la metodología, el alcance geográfico o los resultados, permitan construir un panorama relativamente amplio de las principales iniciativas que han operado en los últimos años en países como los nuestros. La segunda cuestión es que, por razones de la extensión de este documento, la exposición de dichas estrategias no es minuciosa ya que sólo se ponen de relieve determinados aspectos (enfoque, objetivos, estrategias, evaluación, evidencias, dificultades, lecciones aprendidas); no obstante, se agregan otras referencias, elegidas según criterios específicos de la UNESCO y del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) cuya revisión también podrá orientar el diseño de otras iniciativas. La tercera cuestión, a propósito de la presentación de las experiencias de intervención, es que independientemente de su contenido y características, de los contextos geográficos y escenarios institucionales donde se aplicaron, proporcionan un conocimiento pertinente y relevante para toda aquella persona, grupo u organización con los mismos intereses.

Antes de dar inicio con el desarrollo de este **Módulo IV**, es preciso reiterar que no existen recetas aplicables a toda circunstancia o contexto; como tampoco existen fórmulas mágicas que resuelvan absoluta e inmediatamente todos los problemas. Así, tal como lo han señalado múltiples actores que han diseñado e implementado diversas estrategias de intervención, los retos que supone la atención en la violencia escolar son muchos pues es bastante común encontrar que los buenos deseos por sí mismos no son suficientes; ya que en el afán de alcanzar los objetivos planteados, es más probable originar nuevos problemas e, incluso, agudizar los pre-existentes. De hecho ésta es una lección aprendida que si bien no es nueva, es pertinente tenerla presente y recordarla siempre.

Las estrategias que aquí se exponen deben ser *leídas* desde esta perspectiva, donde importa conocer cómo fue identificado el o los problemas, qué estrategias fueron diseñadas para prevenirlos, aminorarlos o solucionarlos, quiénes y cómo participaron, por ejemplo. Aquí,

la apuesta principal se remite a las múltiples posibilidades de aprendizaje derivadas de las experiencias de otros que, con algunas indicaciones precisas respecto al diseño de dichas estrategias, pueden ayudar a ampliar los marcos de referencia para la reflexión, el análisis y el diseño de nuevas o distintas propuestas.

4.1 Las estrategias de intervención y sus características principales

Una estrategia de intervención comprende un conjunto de acciones conscientes, planeadas y elegidas en función del conocimiento, la experiencia profesional y laboral de sus autores, así como de la información disponible empleada en su diseño. Es, en el fondo, una reflexión y una postura sobre la realidad circundante que implica una actuación determinada por distintos actores para transformarla, ya sea para tratar, aminorar o solucionar un problema socialmente relevante (CESCAM, 2002). Así, toda estrategia de intervención tiene como objetivo incidir en un proceso de manera consciente e intencionada para la consecución de un cambio concreto. Según la literatura especializada, los cursos de acción que supone una estrategia de esta naturaleza se dividen en tres grandes etapas: 1) el diseño de una propuesta, 2) su implementación y 3) su monitoreo y evaluación. Cada una de estas fases tiene su propia lógica y requerimientos.

Sin embargo, el primer aspecto que merece una reflexión objetiva, sistemática, racional e informada está conectado con la identificación del problema. Detrás de la pregunta ¿cuál es el problema? emergen muchas otras cuestiones que ayudan no sólo a expresar de mejor manera el problema sino a pensarlo de una forma más clara y precisa. Por ejemplo, entre esas preguntas se encuentran elementos vinculados con los datos usados para sostener que una situación constituye un problema y no cualquier problema sino un *problema público*; las razones por las cuales se argumenta que dicha situación es problemática para una población, lugar o periodo determinado, entre otras. No obstante, esto no impediría que si aquella situación que en principio es considerada como *problemática* o *no deseada* fuese sometida a discusión entre un grupo de personas, al responder cada una de esas preguntas rápidamente surgirían no sólo opiniones diferentes sino hasta contradictorias. En este contexto, la definición del problema representa un paso muy importante para cualquier estrategia de intervención debido a que buena parte del curso de acción que se planea para disminuir, tratar, erradicar o evitar el problema en cuestión, se deriva justamente de dicha acción; esto es, de la forma o formas específicas en que dicho problema o problemas se han definido.

Ahora bien, para examinar las estrategias se pueden tomar en cuenta diversas características básicas, tales como: la identificación de un problema relevante pero también susceptible de ser objeto de una intervención; las alternativas posibles de intervención; las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas en torno a dicha intervención; la participación de diferentes actores que tuvieron o podrían tener un papel sobresaliente en la puesta en marcha de las acciones necesarias; los resultados buscados y alcanzados; y la propuesta de monitoreo, comunicación y evaluación del proyecto.

Sin duda, otras cuestiones vitales en cualquier estrategia de intervención también se hallan relacionadas con la persona o personas (actores escolares, ciudadanos interesados, académicos, funcionarios, autoridades políticas, líderes y miembros de organismos internacionales) que la llevaron a cabo, la institución gubernamental, la organización de la sociedad civil o el organismo internacional, por ejemplo, que tiene bajo su responsabilidad la elaboración de una estrategia, entre otros. En su conjunto, aspectos como éstos, dan cuenta de las capacidades reales de conseguir los propósitos de la estrategia, pues están estrechamente determinadas por el tipo persona, institución u organización responsable de las decisiones relacionadas con su implementación. Por ello, en las etapas iniciales de la estrategia de intervención, fundamentalmente cuando se está esbozando o planteando el problema (aun de modo tentativo), es importante conocer también elementos como la viabilidad y factibilidad de la propuesta; el contexto donde se quiere intervenir; el conocimiento sobre el funcionamiento de la(s) institución(es) y organizaciones involucradas en la coordinación del proyecto; la influencia y autoridad sobre las instituciones y/o los responsables de operar la iniciativa; el análisis de las alternativas con base en diversos recursos (financieros, humanos, materiales, tiempo); así como los mecanismos institucionales para la ejecución de la estrategia.

Por ahora, se sabe que las estrategias de intervención, en general, pueden tener mejores resultados si se trata de propuestas basadas en:

a) Un ejercicio colectivo

Una parte importante de los desafíos que supone la prevención de la violencia escolar está relacionada con la capacidad de articular esfuerzos por parte de diversos actores de las comunidades escolares y del sistema educativo en general pero también de las autoridades políticas locales, de grupos organizados de la sociedad civil, de empresarios, académicos, entre

otros (Zurita, 2009, 2010c, 2011a, 2011b). La literatura especializada en este tema ha reiterado que desde una perspectiva amplia, esto es, tomando en cuenta lo que sucede en el aula y a la escuela como el entorno geográfico inmediato, la violencia escolar es un asunto que compete a la sociedad en su conjunto (Debarbieux, 2001). Como tal, es deseable que el amplio y heterogéneo abanico de las acciones dirigidas a este problema tenga cierto nivel de articulación de modo tal que se evite el dispendio de recursos, el desorden, la ineficiencia e ineffectividad de las actividades seguidas.

b) Un ejercicio informado y reflexivo

Uno de los puntos de partida a tomar en cuenta es que una estrategia de intervención constituya una propuesta informada, relevante, sensible, pertinente y democrática; fundamentada en el conocimiento y en la experiencia profesional y laboral de sus autores. De este modo, cada estrategia de intervención recupera las experiencias profesionales e institucionales sobre determinados temas, enriqueciéndolas con el conocimiento y la discusión de marcos teóricos, analíticos y metodológicos; de otras experiencias (locales, nacionales, internacionales); así como de las habilidades desarrolladas por parte de sus creadores, asociadas con la búsqueda, comprensión y utilización de información que se encuentra en el entorno; del análisis de la realidad en que se encuentran las escuelas y sus contextos; del establecimiento y fomento de relaciones sólidas con actores participantes en los proyectos; de la posibilidad y experiencia en la mediación de conflictos; de la disposición a emprender procesos colectivos de aprendizaje, entre otras.

c) Un ejercicio colaborativo

En tiempos como los nuestros, aspectos vinculados con la producción, transmisión, difusión y traducción del conocimiento tienen una presencia sobresaliente en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, es ampliamente reconocido que dichos procesos son emprendidos en los ámbitos educativos pero su existencia no está limitada a procesos de educación escolarizados o no escolarizados, formales o informales. Hoy, como nunca antes, se promueve y valora el conocimiento que circula entre distintos actores que transitan por múltiples espacios tanto educativos, laborales, sociales como también aquellos reservados a la vida cotidiana e individual. Algunos autores como Foray y Lundvall, 1996; Smith, 1997; Casas y Dettmer, 2004, entre otros, advierten que este proceso se ha desplazado hacia espacios y actores que

tradicionalmente, si no estaban excluidos, sólo aparecían de manera marginal. En el caso de las escuelas se pensaría en los alumnos y padres de familia, principalmente. Desde esta perspectiva, aquí se parte de la idea de que la producción del conocimiento es un asunto colectivo en el cual los diferentes tipos de aprendizaje (aprender haciendo, aprender usando, aprender interactuando y aprender buscando) alcanzan mejores resultados si son generados por un trabajo colaborativo, donde diferentes individuos aprovechan los conocimientos, formaciones profesionales y trayectorias laborales que los distingue personal o colectivamente.

d) Un ejercicio estratégico

Las experiencias de intervención elegidas parten de una visión estratégica de la gestión, es decir, una gestión que:

- aborda diferentes problemas de la administración sin limitarse a ninguno de ellos;
- requiere de la participación de múltiples actores de las comunidades escolares y del sistema educativo y fuera de éste, tales como las autoridades políticas locales, organizaciones de la sociedad civil, académicos, líderes de opinión, entre otros;
- alude a un proceso colectivo de toma de decisiones pero también de acciones orientadas a su implementación;
- reconoce que la complejidad de asuntos y problemas que comprende no se soluciona mágicamente con recetas únicas;
- sitúa sus propósitos en un horizonte temporal amplio pero a la vez compartido; y, por último,
- forma parte de un conjunto de acciones articuladas tanto con niveles superiores como inferiores del sistema educativo (IIPE, 1993:23).

En síntesis, la conceptualización del problema tiene un importante peso ya que de ella se deriva explícita o implícitamente cómo debe ser tratado el problema de la violencia escolar, a quién le compete hacerlo, quién es o debe ser el o los responsables en el diseño e implementación de la intervención y cómo puede resolverse de la forma más efectiva, eficiente, integral, oportuna, o simplemente posible (Lawson, 2001). Como es imaginable, las respuestas a estas sencillas preguntas pueden provocar intensos debates académicos, políticos y sociales, pues detrás de ellas está presente la relación entre la escuela y su entorno social, el carácter externo de cierto tipo de violencia y su influencia en las escuelas, la responsabilidad exclusiva

de la escuela o compartida con la comunidad, u otros actores respecto al origen y atención de este fenómeno (Debarbieux, 1994).

Más adelante se verá que existe otro conjunto de lecciones aprendidas de las estrategias de intervención seleccionadas y examinadas en este **Módulo IV**, que aportan conocimientos pertinentes, relevantes y oportunos para el diseño de futuras estrategias. Por ahora, se expone enseguida una clasificación de los tipos de estrategias de intervención que, posteriormente, ayudarán a la revisión crítica de las estrategias elegidas.

4.2 Tipos de estrategias de intervención

A partir de la década de los noventa, según Dina Krauskopf y la Organización Panamericana de la Salud (2006), se registró un aumento notorio de estrategias de intervención más organizadas y sistemáticas orientadas a la violencia escolar, especialmente a la luz de los incidentes violentos en las escuelas, sus entornos y por los conflictos suscitados en países como Argentina, Brasil y Colombia, respectivamente, y que fueron difundidos ampliamente por los medios de comunicación en toda la región latinoamericana y el mundo entero.²⁶ A la fecha, si bien se han acumulado quizás centenas de estrategias de intervención de diferente escala y a cargo de múltiples actores en nuestro continente, hasta hace pocos años se iniciaron estudios para registrar, clasificar y analizar sus objetivos, metodologías y resultados.²⁷

²⁶ Por ejemplo, el 52% de los alumnos sufre o ejerce violencia, según un estudio realizado en 21 provincias argentinas por investigadores del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Fuente: Datos del documento localizado: “Violencia Escolar va más allá de las mochilas, Proyecto Medios y Violencia”, auspiciado por Save the Children, Costa Rica Año 1, No. 4, Viernes 30 de noviembre de 2007 <http://www.dnicostarica.org/wordpress/wp-content/uploads/huellas/Escuelas.html#vecindario> La violencia incide en el abandono y exclusión escolar, según un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizado en 14 capitales de estados brasileños sobre las percepciones de las y los estudiantes, padres, madres, docentes, y directores de escuelas públicas y privadas. Fuente: Datos del documento localizado: “Violencia Escolar va más allá de las mochilas, Proyecto Medios y Violencia”, auspiciado por Save the Children, Costa Rica Año 1, No. 4, Viernes 30 de noviembre de 2007

<http://www.dnicostarica.org/wordpress/wp-content/uploads/huellas/Escuelas.html#vecindario> Los niños y niñas en edad escolar representan el 70% de los 3 millones de personas desplazadas por el conflicto armado. Fuente: Datos del documento localizado: “Violencia Escolar va más allá de las mochilas, Proyecto Medios y Violencia”, auspiciado por Save the Children, Costa Rica Año 1, No. 4, Viernes 30 de noviembre de 2007 <http://www.dnicostarica.org/wordpress/wp-content/uploads/huellas/Escuelas.html#vecindario> Más de 42 mil casos de violencia escolar se registraron en Bogotá en el 2009. El Informe de casos de violencia registrados en 95 colegios oficiales de Bogotá, dentro y fuera del ámbito escolar, señala que en el 2009 se reportaron 42.097 eventos violentos. Fuente: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7899774?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+eltiempo%2Ftitulares+%28eltiempo.com+--+titulares%29

²⁷ En este marco sobresale el estudio pionero en Latinoamérica de Beatriz Avalos intitulado *Catastro de experiencias sobre la prevención de la violencia en escuelas de América del Sur* y publicado en 2003.

A propósito del estado del arte sobre la violencia escolar en Estados Unidos, Gagnon y Leone (2000) agruparon estrategias de intervención generales y otras específicas. Las primeras se distinguen porque se orientan a la población escolar en su conjunto, aun cuando pueden tener algunos elementos específicos dirigidos a ciertos estudiantes considerados de alto riesgo. Desde esta perspectiva, la disciplina escolar se concibe como algo más que establecer y fortalecer reglas que sancionan las conductas inapropiadas de los alumnos. Los proyectos y estrategias de intervención que poseen este modelo general han identificado cinco componentes que incrementan la posibilidad de tener una implementación efectiva. Estos componentes son: 1) una evaluación conductual del ambiente escolar o una evaluación de necesidades que se deriva en el planeamiento de la intervención; 2) una capacitación y apoyo a los padres, maestros y personal administrativo; 3) un conjunto de reglas y consecuencias generales y claras para los estudiantes,²⁸ así como un entrenamiento en la solución alternativa o pacífica de conflictos; 4) una serie de instrucciones efectivas; y 5) un monitoreo permanente de la conducta y respuestas de los estudiantes. En general, estos proyectos y programas buscan apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales indispensables para reducir la violencia y los prejuicios, mejorar las relaciones entre alumnos y para desarrollar una vida sana en éstos.

Por su parte, los programas y proyectos basados en un modelo específico colocan su atención en el sector estudiantil más vulnerable en función de su propensión de incurrir en problemas de indisciplina y violencia. Este conjunto de intervenciones incluyen programas, clases y/o escuelas específicas para quienes están en mayor riesgo de involucrarse en conductas antisociales o disruptivas. Por el enfoque que las distingue, estas acciones son de tipo cognitivo-conductuales y cognitivo-sociales y hasta ahora, según Gagnon y Leone (2000), han mostrado resultados satisfactorios.

Adicionalmente, estos autores consideran como intervenciones intensivas las intervenciones conductuales individuales para aquellos alumnos que tienen conductas escolares inapropiadas de manera constante. Sin embargo, ellos opinan que existen algunas aproximaciones poco efectivas en el conocimiento de las necesidades de estos estudiantes tales como la evaluación

²⁸ Para Dan Olweus, uno de los principales expertos en la prevención del acoso escolar, se trataría del establecimiento de límites firmes respecto a cualquier comportamiento que en el aula se considere *inaceptable*, como también la aplicación consistente de sanciones no físicas ni punitivas por comportamientos inaceptables y/o violaciones a las reglas (s/f: 10).

conductual funcional y los programas educativos alternativos. Sin embargo vale la pena recordar que desde un par de años antes, Magee y Rutherford (1998) ya habían aseverado que si bien predominaban los programas alternativos, centrados en los estudiantes con problemas emocionales y conductuales, los programas para estudiantes con necesidades especiales, así como los programas educativos operados por el sistema de justicia juvenil, entre otros programas intensivos, al final no era factible dar una opinión objetiva sobre sus logros ya que para ese tiempo no habían sido evaluados ni divulgados sus resultados.

Ahora bien, otra forma adicional de clasificar a las estrategias de intervención radica en centrar la atención en los enfoques de prevención de la violencia escolar en que se hallan fundamentadas. Al respecto, es innegable la relevancia que dichos enfoques teóricos tienen sobre el problema en tanto que de ahí se deriva el instrumento de la planificación de las intervenciones y en la evaluación llevada a cabo por cada estrategia, proyecto o programa.

Por el momento, dentro de los enfoques más destacados (Krauskopf y OPS, 2006) tanto en las estrategias de intervención como en la literatura especializada, sobresalen los siguientes. En primer lugar se encuentran aquellos enfocados en el clima escolar –cuyo objetivo principal es mejorar la calidad del clima escolar en las escuelas– y se implementan a partir de dos corrientes opuestas: a) la perspectiva ecológica, que nació en Europa y goza de prestigio en un número considerable de países; y b) el fortalecimiento del clima de seguridad en Estados Unidos, apoyado en la perspectiva de tolerancia cero, que ha sido alentado, inclusive, por organismos regionales y con un éxito considerable sobre todo a la luz del crecimiento del narcotráfico, el crimen organizado, la delincuencia común y otros problemas de seguridad pública muy extendidos recientemente en América Latina (OEA, 2008). Este enfoque ha tenido una incidencia notoria en las múltiples estrategias hasta hoy existentes, aun cuando dichas corrientes no se compenetran entre sí.

Otro enfoque también importante es aquel situado alrededor de la convivencia, el cual tiene sus orígenes en Europa y ha tenido una extendida influencia en América Latina. Generalmente este enfoque está presente de manera complementaria en la gran mayoría de las estrategias de intervención basados en otros enfoques.

Un tercer enfoque gira en torno a la ciudadanía y la cultura de paz. Como lo señalan estos autores, éste ha tenido una presencia indiscutible en la región de América Latina y ha

conseguido un visible predominio en países como Colombia, que han vivido graves y largos conflictos internos en las últimas décadas.

Un cuarto enfoque está centrado en las habilidades para la vida. Fundamentalmente se trata de un enfoque desarrollado y apoyado por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (Krauskopf y OPS, 2006). Al igual que el enfoque de la convivencia, éste tiene un papel complementario con los otros restantes.

A partir de estos enfoques se determinan los lineamientos que orientan su aplicación específica. Entre estos lineamientos están las estrategias de intervención cuya aplicación se centra en: a) la perspectiva participativa de los estudiantes, b) la perspectiva ecológica, c) la perspectiva represiva, d) la perspectiva evolutiva, e) la perspectiva familiar y f) los programas individuales.

a) Perspectiva participativa de los estudiantes

La apuesta de esta perspectiva radica en la transformación de los estudiantes como actores pasivos a activos con mayor injerencia en los asuntos escolares –sobre todo, en lo que se refiere a la violencia escolar–, a través del trabajo cooperativo y la colaboración entre iguales. Aquí se ubican proyectos como SAVE, el cual reconoce a los estudiantes como personas en desarrollo a quienes se les proporciona una formación integral, cubriéndose a través del currículo lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Entre los programas que involucran a los jóvenes como actores protagónicos en el papel de agentes multiplicadores se encuentran *Paco y Paz nas Escolas* en algunos de sus proyectos: *Adolescentes Brasileiros pela Paz nas Escolas*, *Multiplicadores da Cidadania*. En el primero son los agentes del voluntariado juvenil de la Cruz Roja Colombiana los responsables de ejecutar este programa en diferentes regiones del país y en el segundo, los jóvenes y niños se capacitan como agentes de paz entre sus pares. En otros proyectos es central el entrenamiento de docentes y alumnos como mediadores de conflictos.

Según Díaz Aguado (2005) los resultados obtenidos con este tipo de estrategias han permitido comprobar que ayudar a las y los jóvenes a desempeñar estas actividades, promueven el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales y suponen la realización de tareas completas a lo largo de toda la estrategia. Al tratar al adolescente como un profesional capaz de

prevenir la violencia y al proporcionarle el apoyo y la motivación necesarios, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza. Así, llega a identificarse con dicho significado de forma mucho más eficaz que si se le pidiera que lleve a cabo, paso a paso, sus distintos componentes al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los caminos que sigue un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética y realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el manual en función de determinados criterios. El enfoque de derechos concibe a las personas jóvenes como sujetos de derecho, sin distinción de ningún tipo, tomando como punto de partida los principios de integralidad, no-discriminación e igualdad social e impulsando su reconocimiento como actor estratégico de sus sociedades.

b) La perspectiva ecológica

Esta perspectiva alude a las condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente. A partir de estos elementos se diseña la prevención con actividades destinadas a mejorar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los diferentes escenarios escolares, familiares y de ocio en los que transcurre su vida cotidiana; las conexiones entre dichos escenarios; los medios de comunicación; y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad (Díaz Aguado *et al*, 2004: 20).

Como se vio arriba, la consideración de estas dimensiones en la definición del problema determina la selección de las intervenciones. En este sentido si las estrategias de intervención se circunscriben a las aulas y/o a las escuelas, parecería entonces que no se reconoce o, en todo caso, se minimiza la violencia que sucede en su exterior o, lo peor, se podría pensar que esa violencia es un problema que no incide en ella y que, en consecuencia, le corresponde a alguien más. En otras palabras, uno de los principales problemas de esta apreciación es que se desconoce la influencia que, hoy por hoy, tiene la violencia social en el funcionamiento de cualquier institución escolar y que incide en aspectos diversos como la asistencia, el rendimiento académico y, en general, en la consecución de los propósitos esenciales de todo centro escolar: la enseñanza y el aprendizaje que ahí deben ocurrir. No

obstante, desde otra perspectiva, es cierto que a las instituciones educativas no les corresponde asumir tareas con el propósito de abatir la violencia social.

c) La perspectiva represiva

Se esperaría que esta perspectiva provocase desde un principio un rechazo generalizado. Sin embargo, sorprende que sea la que ha alcanzado una valoración positiva en años recientes en contextos como los nuestros. Si bien históricamente se ha reconocido al castigo físico como una opción para sancionar o dar respuesta a la violencia, la indisciplina y otros tipos de conductas inapropiadas de los alumnos en las escuelas, es un hecho que constituye una amenaza a la protección y defensa de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Naciones Unidas, 2006).

No obstante, la legislación nacional y local en buena parte de los países del continente americano, por ejemplo, no prohíbe dicha práctica en las escuelas ni en los hogares, a pesar de ser violatoria de los derechos de estos grupos.²⁹ Todavía peor, Estados Unidos es una de las únicas seis naciones que todavía aplica la pena capital en jóvenes y ejecuta a niños desde los 16 años (Gilligan 2001; Devine y Lawson, 2003: 333) y en este país sólo hay un estado, Minnesota, que prohíbe el castigo corporal incluyendo a los padres (Devine y Lawson, 2003). En contraste, en Finlandia y en otros países escandinavos, el castigo físico está prohibido por ley, no solamente en las escuelas sino también en los hogares.

Por otra parte, la relación entre la aplicación de sanciones y sus resultados sugiere que las suspensiones o bajas temporales o definitivas, por mencionar algunas, no son medidas efectivas para enseñar conductas apropiadas a los estudiantes que se caracterizan por tener más llamadas de atención, reportes y penalizaciones. Al respecto es conveniente recordar que Devine y Lawson señalaron hace unos años que, aun cuando exista conciencia de ciertas dimensiones que fortalecen los comportamientos violentos, no se ha aprendido a cuestionar los más preciados supuestos sobre las causas de la violencia escolar. Ahora bien, a pesar de que no existen investigaciones que analicen de manera sistemática y objetiva estrategias de intervención basadas en este enfoque represivo, se sabe que este enfoque tiene ciertos efectos

²⁹ El informe de Sergio Pinheiro realizado por encargo de las Naciones Unidas (2006) encontró que el 58% de las alumnas y alumnos de América Latina y el Caribe están desprotegidos contra los castigos físicos por parte de los docentes, directores y otras autoridades escolares. De hecho, sólo seis países latinoamericanos tienen leyes que prohíben explícitamente el castigo corporal o físico. Estos países son: República Dominicana, Ecuador, Honduras, Venezuela, Haití y Uruguay.

que lejos de solucionar los problemas los agrava y además produce otros; ya que recae en la permisividad, la inconsecuencia, el autoritarismo y la represión.³⁰

d) La perspectiva evolutiva

En virtud de que para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia se debería intervenir en todos los niveles educativos, la perspectiva evolutiva es central. En este sentido, Díaz Aguado (2004) explicita las orientaciones de esta perspectiva subrayando la relevancia que tiene el análisis de las condiciones de riesgo y de protección existentes en cada momento evolutivo de acuerdo con las tareas y las habilidades vitales básicas. El conocimiento y la comprensión de estas tareas son de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, favoreciendo el desarrollo de las habilidades críticas según los períodos vitales, consolidando los logros alcanzados y resarcido las debilidades mostradas en edades previas.

Desde esta perspectiva, la prevención debe fortalecer cuatro capacidades entre los alumnos: a) que puedan establecer vínculos de calidad en diversos contextos; b) que sean eficaces en situaciones de estudio-trabajo; c) que impulsen su integración en grupos de iguales; y d) que desarrollen una identidad propia y diferenciada que les ayude a encontrar su lugar en el mundo y les permita apropiarse y tener mayor control sobre su futuro.

e) La perspectiva familiar

Esta perspectiva, como su nombre lo indica, reconoce la relevancia que tiene el ambiente familiar en las experiencias de prevención de la violencia, fundamentalmente por el papel que tienen diversos factores familiares en el desarrollo infantil. En el caso de familias con un funcionamiento deficiente e insatisfactorio, se han identificado ciertas prácticas parentales y estilos de interacción familiar que han mostrado ser factores de riesgo para el abuso de sustancias, la delincuencia y la conducta criminal. En este contexto, algunos programas se concentran en alterar el ambiente familiar mediante la aplicación, en especial, de tres estrategias que han demostrado ser efectivas: las visitas al hogar, el entrenamiento a padres y los programas de terapia familiar. Estas estrategias están diseñadas con el propósito de mejorar las relaciones familiares y construir un ambiente en el hogar que conduzca a un exitoso desarrollo

³⁰En América Latina y el Caribe, es indudable que urgen estudios dedicados al examen de la aplicación, consecuencias y factores políticos e ideológicos que caracterizan la perspectiva represiva en diversos países. Por ahora hay ciertas investigaciones que ya comenzaron a documentar y explicar los resultados de la aplicación de esta perspectiva como es el trabajo en Centroamérica de María Santa Cruz (2003).

infantil. Conviene destacar que la perspectiva familiar tiene, como se observa, una conexión estrecha con la perspectiva evolutiva.

f) Los programas individuales

Las formas más comunes de intervención individual promueven las competencias sociales y/o mejoran el déficit en adolescentes problemáticos. En contraposición con los programas enfocados en ambientes poco sanos, estas intervenciones intentan modificar los pensamientos, creencias, actitudes o conductas de las personas. Sin embargo, existen algunos programas con multicomponentes –tales como habilidades sociales, conductuales y cognitivo-conductuales, mentores y tutores y supervisión y vigilancia comunitaria– que combinan con gran éxito estrategias para el contexto e individuales.

4.3 Mapeo de las estrategias de intervención: principales discursos, actores, objetivos, acciones, metodologías

La amplia gama de estrategias de intervención en la violencia escolar que ha sido diseñada e implementada en buena parte de los países del mundo en las últimas décadas, corrobora la gravedad de este fenómeno que, conforme transcurre el tiempo, es un problema más difícil de atender. Ante este panorama, se vuelve cada vez más apremiante conocer algunos elementos básicos para poder examinar con rigurosidad y objetividad estas experiencias. En este sentido, este apartado está orientado a la revisión de algunos elementos cruciales para la elaboración de un mapeo de los actores, discursos, acciones y metodologías que actualmente tienen una presencia importante en el campo dedicado a la intervención de la violencia escolar y que resultan imprescindibles conocer para cualquier persona, grupo o institución interesada en estas acciones.

a) Actores y discursos

Como muchos otros problemas que en la actualidad agobian a nuestras sociedades, la violencia escolar es un fenómeno complejo, multidimensional, en constante transformación, sensible a la emergencia y profundización de otros problemas que, a nivel nacional y global, se suscitan en los órdenes políticos (incremento de la violencia social, narcotráfico, crimen organizado), económicos (migración, pobreza, desigualdad), sociales (multiculturalismo, diversidad) y

culturales (discriminación, identidades colectivas). Desde esta perspectiva no extraña decir que la violencia escolar:

“obedece a múltiples factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales. Los fenómenos que acompañan al comportamiento violento cruzan, constantemente, las fronteras entre individual, familia, comunidad y sociedad. A su vez, la violencia tiene consecuencias que abarcan diversos ámbitos: individuales, familiares, comunales y sociales. La propia multidimensionalidad de la violencia genera distintas manifestaciones de la misma o distintos tipos de violencia, los cuales tienen particularidades específicas cuando se trata de niños, niñas y adolescentes que la viven o que la han sufrido y ...[además]...tiene diferentes facetas y grados de intensidad” (Naciones Unidas, 2006: 22).³¹

En particular, hay una característica que para los propósitos de este **Módulo IV** es pertinente resaltar: consiste en que la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia escolar requiere la participación de múltiples actores ubicados en escalas diversas (Ver figura 4.1). De hecho, el abordaje de problemas como la violencia escolar, desde paradigmas como el de la gobernanza, implica que sólo pueden alcanzarse los resultados deseados si las metas se establecen colectivamente y, por ende, si numerosos actores participan en la elaboración y puesta en práctica de políticas públicas dirigidas a problemas que, precisamente por su complejidad, necesitan ese tipo de colaboración de la cual emergen iniciativas nacidas, definidas, diseñadas e implementadas a través del consenso, negociación y cooperación de una diversa y heterogénea gama de actores (Aguilar, 2010; Bourgon, 2010; Cunill, 2010). Bajo esta óptica, esta nueva forma de gobernar parece ser la opción más adecuada para construir y poner en marcha iniciativas orientadas a la prevención y eliminación de la violencia a la que las escuelas y sus entornos se encuentran expuestos (Zurita, 2011c; 2011d).

En síntesis, la complejidad inherente a los temas de violencia y seguridad escolar reclama un abordaje que puede ser asumido desde la gobernanza; ya que como recuerda Luis F. Aguilar Villanueva (2010), el cambio de la gobernanza y de la política misma hacia un patrón de interdependencia se debe a que, como lo señaló Jan Kooiman tiempo atrás, “los problemas sociales son en gran medida el resultado de varios factores interdependientes... y ya no pueden ser considerados como los efectos de un único factor, así como al hecho de que el

³¹ Aunado a lo anterior, en el particular caso de nuestra región de América Latina y el Caribe, las expresiones de la violencia escolar se caracterizan por un alto grado de heterogeneidad, el cual surge a la luz del tipo de ámbito (rural o urbano), de región, de ciudad y dentro de ésta, según la edad, el sexo, la etnia, el estatus migratorio, la apariencia física y el grupo socioeconómico, entre otros.

conocimiento técnico y político de los problemas y sus soluciones posibles está disperso entre muchos actores” (1993, 255).

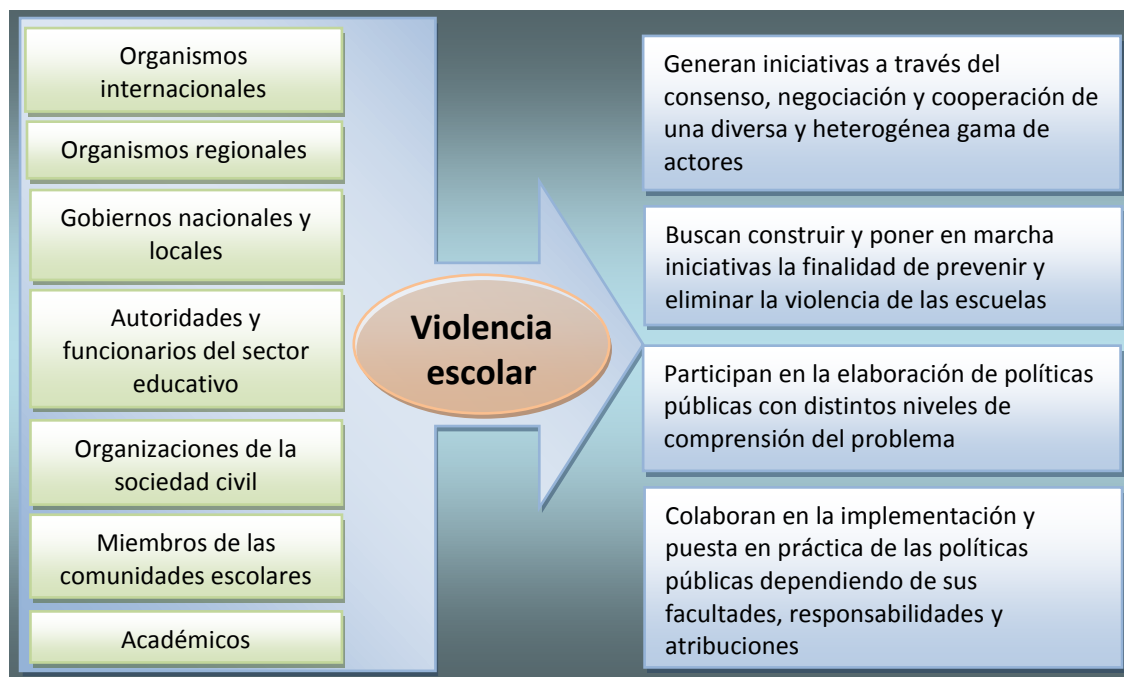


Figura 4.1: Fuente: Elaboración propia

Este planteamiento coincide con otra concepción de la violencia, la cual la reconoce como un problema que al poner en riesgo la vigencia y respeto de los derechos humanos está siendo abordado por actores ocupados no sólo en la educación sino también en la salud, la cultura, la democracia, el desarrollo social, entre otros asuntos. Es decir, desde un enfoque de derechos humanos (Cunill, 2010), el tema de la violencia a la que se halla expuesta esta importante proporción de la población es un problema que trasciende a la educación, las instituciones educativas y sus autoridades; ya que está conectado íntimamente con otras áreas y actores responsables dedicadas al aseguramiento del bienestar de la niñez, la adolescencia y la juventud (Torres, 2006; Zurita, 2010c; 2011c; 2011d).

Como se dijo párrafos arriba, los actores que tienen alguna responsabilidad en el abordaje de la violencia escolar son muchos y de diferente escala que van desde los integrantes de un aula o una escuela hasta los miembros y líderes de numerosos organismos internacionales, como las Naciones Unidas, el Banco Mundial, la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica, entre otros. Si el conjunto de actores tiene diferencias importantes respecto a los recursos de diversa índole con que cuentan las facultades,

responsabilidades y atribuciones que los caracterizan, la experiencia y el conocimiento especializado que entre otros rasgos poseen; no extrañará decir que una parte de estas diferencias se agudiza precisamente porque este conjunto de actores parece estar en aumento de manera permanente. Esta situación podría parecer positiva a primera vista pues expresa que hay una mayor preocupación e interés por este tema; pero a la vez puede ser negativo ya que revela no sólo el incremento y gravedad de la violencia escolar, sino también los múltiples efectos indeseables que este fenómeno genera tanto en todos los órdenes del desarrollo individual como en los del social.

En este escenario, es muy importante ubicar algunos de los principales actores internacionales, nacionales y locales que tienen hoy por hoy un papel relevante en la atención de la violencia escolar. Con este propósito en el cuadro 4.2 se muestran algunos de los que poseen un desempeño más destacado en México. Una vez que se piensa en actores específicos, es inevitable advertir a primera vista la compleja tarea que supone la articulación de sus esfuerzos quienes, en principio, parece que poseen propósitos idénticos o similares pero, cuando se profundiza en sus visiones sobre la violencia escolar comienzan a surgir diferencias notorias que, en ocasiones, puede evitar u obstaculizar el trabajo conjunto. Por ejemplo, cuando esas diferencias se ubican en la concepción de la violencia escolar, de entrada resulta difícil iniciar un trabajo a cargo de varios actores si unos la conciben como un problema exclusivo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mientras que otros la piensan como un reflejo de la violencia social que predomina en diferentes ámbitos. De igual modo, se imagina difícil si unos la ven como una amenaza a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero otros actores la asumen como un riesgo frontal a la protección del derecho a la educación y los derechos de la niñez, adolescencia y juventud. Asimismo, la responsabilidad de la prevención y reducción de la violencia escolar para algunos actores reside únicamente en las autoridades educativas y escolares; en contraste con aquellos que aseveran que su atención le compete a la sociedad entera.

A pesar de ello, las lecciones aprendidas en otros contextos nacionales y locales llevan a concluir que si se desea que los proyectos y programas emprendidos se constituyan en acciones con cierto grado de eficacia, eficiencia y, sobre todo, que perduren en un tiempo razonable y, además, que partan del supuesto de que la violencia es un problema que no tiene solución ni de manera inmediata o de una vez y para siempre; entonces es fundamental contar con diversos

proyectos y acciones que propicien su prevención y disminución en un horizonte temporal y espacial amplio.

Cuadro 4.2 Actores del sector educativo y organismos públicos

Actores del sector educativo	Organismos públicos³²	Actores políticos
Asociación Nacional de Padres de Familia	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte, CONADE	Autoridades políticas federales
Consejo Consultivo de Especialistas, CODESE	Comisión Nacional y Estatales de Derechos Humanos	Autoridades políticas estatales
Consejo Nacional de Autoridades Educativas, CONAEDU	Consejo Nacional contra las Adicciones CONADIC	Congreso de la Unión
Consejos Consultivos Interinstitucionales	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED	Congresos Estatales
Secretaría de Educación Pública y Secretarías de Educación de los Estados	Instituto Federal Electoral	Partidos políticos
Secretaría Técnica del CONAPASE	Institutos Estatales Electorales	Secretaría de Educación Pública y Secretarías de Educación de los Estados
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE	Otras Secretarías de Estado y Dependencias Gubernamentales
Unión Nacional de Padres de Familia	Instituto Mexicano de la Juventud	Procuraduría General de la República
Instituciones académicas	Organizaciones de la sociedad civil	Actores internacionales
Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE	ACUDE, A. C.	Banco Interamericano de Desarrollo, BID
El Colegio de México, COLMEX	Asociación Mexicana de Internet	Banco Mundial, BM
Instituto Politécnico Nacional, IPN	Consejo Ciudadano de Seguridad Pública	Comisión Económica para América Latina, CEPAL
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México, FLACSO	Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. COMIE	Foro Latinoamericano de Políticas Educativas
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Fundación Mexicana contra el <i>bullying</i> , A. C.	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE
Universidad Autónoma de Querétaro	Incidencia civil en la educación, A. C.	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI
Universidad Autónoma Metropolitana, UAM	Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C.	Organización de las Naciones Unidas, ONU
Universidad de Colima	Mexicanos Primero, A. C.	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO
Universidad de la Ciudad de México, UACM	México Unido Contra la Delincuencia	Organización Mundial de la Salud, OMS
Universidad Iberoamericana, IBERO	Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C.	Organización Panamericana de la Salud, OPS
Universidad Intercontinental, UIC	Observatorio para la Convivencia Escolar	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE
Universidad Pedagógica Nacional, UPN	Suma por la Educación, A. C.	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD
Universidad Nacional Autónoma de México UNAM		Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL
Universidad Veracruzana		UNICEF

Fuente: Elaboración propia.

En virtud de que el trabajo articulado entre varios actores es inevitable, generalmente las opciones que los actores tienen para remontar estas diferencias consisten en elegir enfoques y discursos en torno a los cuales sea factible construir consensos más sólidos, por ejemplo considerar la violencia escolar como un asunto de salud y bienestar de los integrantes de las

³² Algunos pueden ser autónomos, descentralizados, desconcentrados. No obstante, en este documento esa cualidad no es objeto de análisis.

comunidades escolares, especialmente de los alumnos (Naciones Unidas, 2006), plantearla como un factor que afecta el aprendizaje, logro y/o desempeño escolar (Román y Murillo, 2011) o, bien, sustentarla como una amenaza a la defensa y protección del derecho a la educación y de los derechos humanos de la niñez, adolescencia y juventud (Zurita, 2011c).

b) Acciones

Las acciones que abarcan las estrategias de intervención son de naturaleza y de alcance muy diversos entre sí ya que, en principio, incluyen desde proyectos emprendidos en un aula o en una escuela hasta políticas aplicadas en todas las escuelas de un país. Así, un registro emprendido por el PREAL en los primeros años del 2000 encontró que dentro de la amplia gama de acciones cuyo propósito era la prevención de la violencia escolar en América del Sur había tres países (Brasil, Colombia y Perú.) que ya tenían políticas públicas legalmente instituidas al respecto, dos países (Chile y Uruguay) que contaban con programas públicos y ocho países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela) con diversos proyectos en esta materia (PREAL, 2003). Es esperable que en el presente estos datos sean muy diferentes ya que, entre otras razones, es visible un mayor interés en diferentes ámbitos a cargo de numerosos y muy distintos actores.

Para ello, basta ejemplificar con el caso mexicano en donde los últimos años han sido muy intensos al respecto. Así pues, la multiplicidad y heterogeneidad de las acciones indican que los asuntos relacionados con la violencia escolar y, sobre todo, el *bullying*, están en las agendas de numerosos y distintos actores y que sus propuestas, en su gran mayoría, están basadas en el reconocimiento de que la violencia escolar se puede prevenir y evitar. No obstante, desde otra perspectiva, la emergencia y puesta en práctica de numerosos programas, proyectos y acciones encaminadas a tratar la violencia escolar, como bien lo ilustra nuestro caso y muchos otros más, no siempre lo hacen de manera coordinada, integral y articulada. El problema es que, como he señalado en otros trabajos (Zurita, 2009; 2010c; 2011c; 2011d), esta situación a corto, mediano y largo plazo podría generar acciones ineficientes, ineficaces, con resultados insatisfactorios y, lo peor, agudizar el problema y confirmar la idea de que la violencia en las escuelas, como en otros ámbitos, es indestructible. Por lo pronto, en el cuadro 4.3 son visibles las múltiples acciones en términos de su naturaleza, alcance, cobertura, recursos, objetivos, metodologías, estrategias, entre otros elementos, que hoy en día se

empresan a lo largo de México para intervenir en la violencia escolar. En este cuadro se ilustra rápidamente un pequeño panorama de la gran cantidad de actores y acciones de muy distinto tipo que van desde programas públicos de alcance nacional a cargo de la Secretaría de Educación Pública, hasta pláticas y reparto de trípticos, folletos y otros materiales a la población escolar de un contexto geográfico determinado por parte de algunos miembros de organizaciones de la sociedad civil y/o funcionarios.

Cuadro 4.3 Actores y acciones emprendidas para la prevención de la violencia escolar en México (selección)

Nombre de la acción	Nombre del Programa	Nombre del Proyecto	Institución que ejecuta	Alcance geográfico	Destinatarios
		Programa Escuela Segura	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Escuelas de Educación Básica
		Programa Comunidades Seguras	Secretaría de Seguridad Pública	Nacional	Escuelas de Educación Básica
		Programa Nacional de Salud "Sólo sin drogas"	Secretaría de Salud	Nacional	Escuelas de Educación Básica
		Programa Recuperación de Espacios Públicos	Secretaría de Desarrollo Social	Nacional	
	Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo (Programa Construye T)		SEP/UNICEF/UNESCO/PNUD	Nacional	Nivel Medio Superior
	Proyecto Abriendo Espacios para la Equidad		Secretaría de Educación Pública	Chihuahua, Durango, Estado de México, Guerrero, Jalisco, Oaxaca, Puebla	Educación básica
		Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar	Comisión Nacional de Derechos Humanos	Nacional	
		Programa "Por una Cultura de no-violencia y buen trato en la comunidad educativa"	Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Distrito Federal	Distrito Federal	Educación básica
Unidad Especializada para la Atención de los Estudiantes menores de dieciocho años, que sean Víctimas de Delito, Adscrita a la Fiscalía Central de Investigación para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes.			Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal	Distrito Federal	Estudiantes menores de 18 años de edad.
		Pláticas sobre el "bullying", como parte de un proyecto de prevención de la violencia.	Instituto de la Mujer para el Estado de Baja California	Baja California	Padres de familia y docentes

Campaña de prevención para evitar el <i>bullying</i>			Procuraduría General de Justicia del Estado de Querétaro	Querétaro	Alumnos del Colegio de Bachilleres
Campaña de prevención: “Alto, dile no al ‘bullying’”			Comisión de Derechos Humanos del Estado de México	Estado de México	
		Programa para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar.	Comisión Estatal para la Defensa de los Derechos Humanos (CEDDH)	Oaxaca	
Convocatoria al Concurso sobre un cartel antibullying			Asamblea Legislativa del Distrito Federal	Distrito Federal.	Alrededores de las primarias, secundarias y centros de reunión infantil y juvenil
Observatorio de Convivencia Escolar Querétaro			Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Secretaría de Educación estatal	Querétaro	
		Programa “Promoción de Entornos Seguros y Favorables para la Salud de los Escolares”	Secretaría Estatal de Educación/ DIF Estado de Quintana Roo	Chetumal, Quintana Roo	
Número telefónico de información y denuncia de casos de bullying			Secretaría de Educación de Jalisco,	Jalisco	
Buzón Escolar y línea 01 -800 para información y denuncia			Secretaría de Educación de Hidalgo	Hidalgo	Desde preescolar hasta bachillerato

Fuente: Elaboración propia basada en: Zurita, 2008b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2011c; 2011d.

Aunado a este listado, habría que considerar aquellas otras acciones señaladas en el módulo anterior que, de algún modo, también han pretendido incidir en la prevención de la violencia escolar y algunas pretenden hacerlo en un futuro próximo. En el primer caso, por ejemplo, se ubican los distintos cambios y reformas gestados en los últimos años en los planes y programas de estudio primero en secundaria, –como fue la creación de la asignatura *Formación Ciudadana Hacia una Cultura de la Legalidad*³³, posteriormente la inclusión en secundaria y primaria de la renovada asignatura *Formación Cívica y Ética*– para concluir en toda la educación básica, especialmente a través de la Reforma Integral de la Educación Básica, iniciada en el 2008. Respecto a la educación de nivel superior y media superior, las experiencias en torno a la incorporación de asignaturas o temas cercanos a la prevención de la violencia escolar, como la educación para, en y de los derechos humanos, la cultura de la paz y la no violencia, la convivencia democrática y la ciudadanía democrática han sido aún más heterogéneas. No obstante, ha sido evidente el interés por incluirlas, en la medida de lo posible, dentro de las

³³ Actualmente es una asignatura estatal que se lleva en el primer año de secundaria.

líneas transversales que se incluyen en los diferentes planes y programas de estudios de ambos niveles. Adicionalmente, aquí se puede considerar como un segundo ejemplo a las necesidades de formación, capacitación y actualización docente respecto a la violencia escolar.³⁴ Esta situación se advirtió al inicio fundamentalmente en el nivel de educación básica y poco a poco se ha extendido a los otros niveles educativos. En lo concerniente a educación básica, si bien algunas acciones han tratado de cubrir dichas necesidades mediante la impartición de ciertos cursos, talleres, diplomados organizados en el marco de algún programa federal, como el Programa Escuela Segura (Zurita, 2010c), la satisfacción de estas necesidades requiere ser atendida desde la propia formación docente ya que la prevención de la violencia escolar puede implicar para algunos, la transformación del modelo de escuela mexicana y de educación mexicana. Por otro lado, es cierto que la atención de estas necesidades no significa que los maestros sean *expertos* en la violencia escolar ya que su trabajo y responsabilidades en las escuelas son otras. No obstante, lo que sí es indispensable es que además de que poseen el conocimiento indispensable que les permita identificarla, posean un conjunto de habilidades y herramientas que, en la medida de lo posible, les ayuden a emprender acciones concretas dentro de sus posibilidades para su prevención, tratamiento y disminución.

El segundo caso alude a los intereses singulares por incidir en la prevención de la violencia escolar en un futuro próximo. Éste tiene que ver con las iniciativas de creación o de reforma de ley que buscan legislar sobre la violencia y el acoso en las escuelas mexicanas; las cuales han sido presentadas en la gran mayoría de los Congresos Locales, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y algunas en el Congreso de la Unión.³⁵

³⁴ Al respecto, conviene señalar que en el ciclo escolar 2011-2012, la Secretaría de Educación Pública va a organizar cursos para capacitar a los maestros de educación básica de 19 entidades del país con especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para mayor información véase: La Unión de Morelos. Nota periodística publicada 7 de julio de 2011.

<http://www.launion.com.mx/morelos/secciones/jojutla/item/22986-capacitar%C3%A1n-a-maestros-contra-acoso-escolar.html>

³⁵ En una revisión documental de las iniciativas legislativas a nivel nacional y estatal que han sido lanzadas a partir del 2009 para abordar la violencia en las escuelas y otros problemas derivados de ésta. Para ello, se analizaron 15 iniciativas de ley, 21 reformas a la Ley de Educación, 9 puntos de acuerdo, 2 reformas a leyes de educación y un exhorto, presentados en 20 Congresos Locales en las entidades de: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Colima, Durango, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Tamaulipas, Veracruz, así como en el Distrito Federal. Las iniciativas de creación de ley se han presentado solamente a nivel estatal (15 en total), de reforma de ley 21 en educación y 2 en salud, distribuidas de la siguiente forma: a nivel estatal son 10 en educación y 1 en salud; mientras que a nivel federal son 11 en educación y 1 en salud (Zurita, 2011e).

Ahora bien, regresando a las acciones que abarca una estrategia de intervención, no extrañaría algunas personas quizás añadirían dentro de éstas a las actividades efectuadas espontáneamente en un aula o escuela (ver cuadro 4.4). Sin embargo, pese a que pueden tener cierta perdurabilidad durante un ciclo escolar o entre ciertas escuelas, grados escolares; en estricto sentido no constituyen una estrategia de intervención ya que no parten de una concepción del problema, de una visualización de varias alternativas de intervención, de actividades planificadas, de una argumentación respecto a su abordaje ni de una evaluación sistemática durante y después de su implementación. Es precisamente aquí donde se localiza una parte importante de las dificultades que implica la realización de un mapeo de las acciones más destacadas en materia de intervención dirigida a la prevención de la violencia escolar.

Cuadro 4.4 Acciones puntuales recomendadas en las aulas y escuelas para la prevención y disminución de la violencia escolar

- ✓ Reconstituir los grupos escolares al inicio de cada ciclo escolar
 - ✓ Implementar un plan o programa de cuidado y protección de los alumnos de nuevo ingreso y/o de los más pequeños a cargo de sus compañeros mayores
 - ✓ Asignar diferentes áreas destinadas al recreo según el grado escolar
 - ✓ Elaborar cartas compromiso por parte de los alumnos, los padres de familia y los docentes respecto a la prevención de la violencia escolar
 - ✓ Promover la participación de las niñas, niños y adolescentes en el aula en torno a distintos asuntos escolares
 - ✓ Implementar actividades creativas, formativas y socializantes en el recreo que motiven a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes hacia la cooperación, la convivencia, la tolerancia y al respeto a la diferencia
 - ✓ Generar y promover el uso de espacios para la expresión de los alumnos, como pizarrones, murales, paredes, periódicos, representaciones teatrales, composiciones literarias, campeonatos deportivos, etcétera
 - ✓ Construir colectivamente un reglamento escolar al inicio del ciclo escolar
 - ✓ Establecer y asignar medidas consistentes de acuerdo con criterios de objetividad e imparcialidad para sancionar comportamientos considerados inaceptables
 - ✓ Construir colectivamente e implementar acciones concretas para la solución pacífica de conflictos en las aulas y las escuelas
 - ✓ Sensibilizar a los diferentes miembros de las comunidades escolares sobre los efectos negativos individuales y colectivos de la violencia escolar
 - ✓ Fomentar la realización de actividades diarias que valoren las diferencias a través de juegos, talleres de lectura, representaciones teatrales
 - ✓ Establecer estrategias de comunicación entre padres de familia y docentes mediante la organización de talleres de lectura, buzones, correos electrónicos, juntas periódicas, citas personales, agendas escolares, entre otros
 - ✓ Asegurar la comunicación fluida entre maestros y alumnos por medio de buzones, pizarrones, mensajes escritos, correos electrónicos, reuniones periódicas
 - ✓ Propiciar la confianza, comunicación, solidaridad y aprecio entre todos los actores escolares
-

Fuente: Elaboración propia. Zurita, 2009; 2010a.

Otra dificultad reside en el hecho de que numerosas estrategias de intervención aplicadas en múltiples aulas, escuelas, tiempos y contextos geográficos, no son documentadas – o lo son pero de forma insuficiente– y ante la carencia de registros de algún tipo, se pierden al

paso del tiempo. Con ello, lamentablemente se desaprovecha el conocimiento que se pudo haber derivado de la experiencia de haber implementado algún tipo de acciones para prevenir y/o disminuir la violencia escolar.

Sin duda, la realización de este abanico de experiencias de intervención heterogéneas no podría existir si no se contase con los diversos recursos (humanos, técnicos, materiales, económicos, de infraestructura, entre otros) que requieren su operación y que tienen un peso fundamental en el desenlace final de estos esfuerzos. Si bien el desarrollo de varias estrategias muestra que la creatividad y la articulación con otros actores que poseen los recursos que no se disponen o que tienen más recursos con los que se cuenta, puede ser una iniciativa muy eficiente y eficaz para lograr los propósitos deseados,³⁶ considerando los objetivos de este Curso, aquí se ha preferido poner la atención en una serie de recomendaciones prácticas para poseer o incrementar un tipo de recurso esencial en cualquier iniciativa, independientemente del alcance, naturaleza, propósito o estrategia que posea. Se trata del conocimiento. Este conocimiento en torno a la violencia escolar se puede tener a partir de la producción y/o recopilación de ciertos datos.

A pesar de que para cualquiera queda claro que toda estrategia de intervención requiere cierto nivel de conocimiento sobre la violencia escolar y que, por ende, no puede hacerse ningún diseño ni ninguna implementación que desee tener resultados satisfactorios si no se cuenta con conocimiento sobre la realidad en la que se desea intervenir, es un verdadero desafío contar con él. La singularidad de este reto es que, por un lado, lo enfrentan indistintamente tanto los expertos como las autoridades, los legisladores y los integrantes de las comunidades escolares. Por otro, que no es casual que lo enfrenten personas y grupos tan distintos puesto que está vinculado con la complejidad inherente a la violencia escolar. Como se dijo antes, si bien de la conceptualización de la violencia escolar que se tenga, se deriva un amplio conjunto de implicaciones –relativas a, por ejemplo, a quién le corresponde su atención, qué papel guarda la escuela y las autoridades educativas en su prevención, hasta dónde su existencia afecta diferentes dimensiones del desarrollo individual y social– que inciden de manera decisiva en el diseño e implementación de su puesta en marcha; es cierto

³⁶ Por ejemplo, una opción pertinente es establecer convenios y/o contactos con actores internacionales, autoridades gubernamentales, grupos de académicos locales que realicen programas, proyectos o acciones de algún tipo dirigidas a la prevención de la violencia escolar. Estos contactos, con diferente grado de formalidad, pueden proveer de recursos de distinto tipo a las personas y organizaciones interesados en la prevención de la violencia escolar.

que de dicha conceptualización también se desprende su consideración como un problema y, más todavía, cuando se argumenta que se trata de un problema *público*. Esta consideración sólo adquiere sentido si es clara y, sobre todo, si se halla fundamentada en datos precisos acerca de cuestiones tan básicas como qué tan extendido es el problema de la violencia escolar en un espacio o tiempo determinado, quién o quiénes lo padecen más, cómo se manifiesta, cuántos tipos de violencia escolar existen, qué fuentes sostienen estas aseveraciones, cómo se conoce, qué tan objetiva, sistemática y precisa es esta información, entre otras.

En términos teóricos, analíticos y metodológicos se ha destacado tanto en los módulos anteriores de este Curso como en la literatura especializada, que la violencia escolar resulta un fenómeno de difícil comprensión. Por ello, todavía no hay un consenso en el ámbito académico en torno a su conceptualización y medición. Esto significa que para la producción y recopilación de información para diseñar una estrategia de intervención, una acción ineludible será tomar en cuenta algunas de las indicaciones sugeridas en los cuadros 4.5 y 4.6 Pero, si alguna recomendación específica debe ser subrayada aquí, es que antes de especificar la o las variables sobre las cuales se busca producir y/o recopilar un dato, se debe precisar qué es lo que se está midiendo, es decir, si se trata de una práctica, una valoración, una opinión o una conducta, por ejemplo.

Cuadro 4.5 Acciones para producir en el aula y las escuelas información sobre violencia escolar

Cada vez es más apremiante contar con información confiable, objetiva y sistemática que indique la situación en que se halla la violencia tanto en las aulas como en las escuelas. En virtud de que las escuelas no pueden esperar a recibir la información proveniente de encuestas nacionales, regionales y/ estatales o de investigaciones cualitativas, las autoridades escolares enfrentan cotidianamente la necesidad de producir información. Esta tarea no es exclusiva de los investigadores o de los funcionarios de los sistemas educativos o de las autoridades educativas. No obstante, es recomendable tomar en cuenta varios elementos para diseñar de mejor manera los instrumentos cuya finalidad es la producción de nuevos datos.

Por ello, a continuación se proporciona un conjunto de recomendaciones para construir la información deseada, dando por hecho que ya se tienen algunas ideas previas respecto a la identificación del problema en el que se desea intervenir mediante una estrategia determinada como también se saben los recursos (humanos, materiales, financieros, de infraestructura, etc.) que se poseen para construir la información.

- ✓ Especifique la población, el tiempo y espacio que considerará para indagar. Por ejemplo, en cuanto al tiempo se podría pensar el inicio, a la mitad o al finalizar el ciclo, o bien, en varios momentos del año. En cuanto a la población o el espacio, pueden ser elegidos todos los grupos de 4°, 5° y 6° grados de primaria de los turnos matutino y vespertino, los grupos de secundaria de primer y tercer año del turno matutino, los alumnos de cierta edad o sexo, los padres de familia, los diferentes integrantes de una familia, etc.
 - ✓ Precise las razones que justifican las decisiones anteriores.
 - ✓ Seleccione instrumentos para producir la información de acuerdo con el tipo de población al cual van dirigidos y al tipo de información que se desea conocer.
 - ✓ Escoja el instrumento o instrumentos que serán empleados para la recolección de información: cuestionarios, entrevistas, guías de observación, testimonios.
 - ✓ Defina con anticipación si la información será proporcionada o no de manera anónima y confidencial.
-

-
- ✓ Utilice un vocabulario en los instrumentos claro, sencillo y accesible para cualquier persona, evitando la confusión entre los participantes.
 - ✓ Evite inducir las respuestas si se emplean cuestionarios, entrevistas individuales y/o colectivas.
 - ✓ Procure hacer instrumentos (cuestionarios, entrevistas, guías de observación) con un número pequeño de preguntas o cuestiones sobre las cuales se desea obtener información.
 - ✓ Realice varias pruebas piloto antes de la aplicación o empleo definitivo de los instrumentos.
-

Fuente: Elaboración propia basada en Zurita, 2008a.

Cuadro 4.6 Acciones para recabar en el aula y las escuelas información sobre violencia escolar

Dado que la elaboración de una estrategia de intervención no está reservada sólo para los investigadores, las universidades, los gobiernos o los organismos internacionales, es necesario que sus autores conozcan y utilicen la información sobre los temas de interés que se encuentra en su entorno. No obstante, la búsqueda de información debe partir de una idea muy clara sobre el propósito que orienta dicha acción.

Hay, en términos generales, tres objetivos que pueden guiar la búsqueda y revisión de información:

- para crear un argumento que explique un problema,
- para identificar un problema, y
- para obtener evidencias empíricas (datos, indicadores) (Booth *et al*, 2003: 91 y ss).

Si bien es cierto que dichos objetivos pueden no ser excluyentes entre sí, es indispensable saber con exactitud para qué se busca información en un momento preciso, sobre una población determinada o en torno a una cuestión específica. De hecho, en una misma estrategia de intervención habrá algunas fases donde la indagación se emprenda para objetivos distintos como plantear el problema, establecer alternativas posibles. A continuación se enlistan algunas de las recomendaciones generales para buscar, sistematizar y usar la información que previamente fue construida por otros:

- ✓ Revise los resúmenes y las síntesis ejecutivas de los artículos, reportes, investigaciones antes de adquirirlos o de leer las versiones completas.
 - ✓ Al buscar materiales en catálogos, centros de documentos o buscadores electrónicos, utilice palabras clave que reflejen de manera puntual sus intereses.
 - ✓ Si encuentra un autor/es (persona, institución, etc.) cuya obra le ha resultado de gran utilidad, sígale la pista.
 - ✓ Recuerde constantemente cuáles son sus necesidades puntuales en torno al material que desea localizar de modo tal que evite las búsquedas infructuosas o la pérdida de tiempo.
 - ✓ Si decide emplear información estadística, es crucial que sepa qué tipo de información es, cómo se obtuvo, cuál es la fuente, etc. Además de ello es fundamental que entienda qué tipo de dato es el que usa y *qué significa*. Por ejemplo si es un promedio, un porcentaje, un número absoluto, si el dato es representativo en términos estadísticos a nivel nacional, regional, estatal, si se trata de una encuesta o de un sondeo.
 - ✓ Registre los datos completos de las fuentes consultadas que usará para fundamentar la estrategia de intervención.
 - ✓ Si utiliza fragmentos de alguna obra publicada, es necesario que se ciña a las indicaciones académicas para hacer la cita textual de manera correcta.
-

Fuente: Elaboración propia basada en Zurita, 2008a.

Asimismo, en virtud de que en estos tiempos hay mayor acceso a una gran variedad de estudios sobre los programas de prevención de la violencia escolar, expertos como Krauskopf y la OPS, (2006), al sistematizar algunas de las experiencias más sobresalientes, identificaron un conjunto de evidencias proporcionadas por la evaluación periódica de los avances en la

operación de dichos programas.³⁷ Si bien la recopilación de las evidencias –a través de determinados indicadores–, del desarrollo y resultados de un programa, proyecto o acción dirigida a la prevención de la violencia, no es una práctica común (Olweus, s/f); cada vez se corrobora más su importancia para conocer y comprender estas estrategias, evaluarlas y explicar sus resultados. Además, también ayudan a plantear vías alternas para que dichas estrategias u otras que las tomen en cuenta, puedan incrementar su efectividad, aceptabilidad, beneficios y su replicabilidad en contextos similares e, inclusive, diferentes (Krauskopf y OPS, 2006).

c) Metodologías

Cuando se habla de las metodologías, en principio, pareciera que uno se adentra en el mundo del lenguaje académico. Sin embargo, en este caso el propósito de este sub-apartado no es elaborar un examen académico riguroso respecto a las metodologías usadas en las estrategias de intervención orientadas a la prevención de la violencia. Se trata, por el contrario, de que el lector interesado en las estrategias creadas para el tratamiento de la violencia escolar, posea algunos referentes básicos que le permitan precisar una estrategia de intervención de acuerdo con las metodologías utilizadas. Para ello es preciso hacer mención de aquellas investigaciones que han sistematizado información sobre dichas estrategias, tal como la de Krauskopf y OPS (2006), en la cual se identifican algunas debilidades y fortalezas respecto a las metodologías empleadas para la producción y la recopilación sistemática de la información así como para la construcción de indicadores; tareas que son concebidas indispensables para el seguimiento y la evaluación de esas estrategias.

Ahora bien, al examinar las estrategias de intervención se observa que una parte importante de ellas recurre a metodologías participativas, socio-afectivas, otras basadas en los planteamientos de educación para, de y en derechos humanos así como de la cultura de paz y la resolución no violenta de los conflictos (UNESCO, 2001; Krauskopf y OPS, 2006; PREAL, 2003; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b; 2007c). En este contexto, las metodologías son acordes con las perspectivas conceptuales y enfoques que constituyen su eje rector y las cuales, en términos generales, están basadas en dos planteamientos cruciales: el primero alude al reconocimiento

³⁷ Precisamente en el cuadro 4.13 se enlistan algunos de esos indicadores cuyo conocimiento será de gran utilidad para aquellos que asumen la tarea de producir y recopilar información antes de diseñar una estrategia concreta y también la responsabilidad de evaluar antes, durante y al finalizar la implementación de dicho esfuerzo.

del papel activo, colaborativo y propositivo de los actores, donde se crean y redefinen canales para la expresión, comunicación y participación de múltiples integrantes de las comunidades escolares sobre numerosos temas y tópicos que tradicionalmente han estado reservados a la decisión de unos cuantos, generalmente las autoridades educativas y escolares (directores y docentes). El segundo, conectado íntimamente con el anterior, tiene que ver con el involucramiento estrecho entre la escuela, la familia y la comunidad. Algunas iniciativas, de hecho, lanzan como apuesta para la prevención de la violencia escolar la apertura de las escuelas a la familia y la comunidad (Zurita, 2010a). Sin estos planteamientos sería vano aspirar a la prevención, disminución y erradicación de la violencia, puesto que emprender acciones de distinta naturaleza que se tracen realmente estos objetivos, implican de modo inevitable la transformación de dinámicas, prácticas, valores y concepciones profunda e históricamente arraigadas en las escuelas. Esto es, estrategias de intervención como las elegidas, por ejemplo, en el fondo están trastocando el modelo vigente de las escuelas y de los principios asociados al orden, la disciplina, la autoridad, el control, el conocimiento que organizan y le dan sentido a su funcionamiento cotidiano.

Este conjunto de metodologías se ha aplicado a través de la realización de actividades puntuales como la impartición de pláticas, talleres, cursos, diplomados que se proponen desde la sensibilización y concientización entre múltiples actores sobre la violencia escolar, sus causas, expresiones, lógicas y consecuencias hasta la formación y desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y técnicas por parte de personajes escolares clave que pueden tener mayor injerencia directa, estratégica y cotidiana con su prevención, tratamiento y erradicación.

4.4 Análisis de algunas estrategias de intervención, prevención y erradicación de la violencia escolar

Este apartado concentra el análisis de ciertas estrategias de intervención dirigidas a la violencia escolar que han sido emprendidas en años recientes en diferentes países de nuestro continente y de Europa. Con este fin, una vez presentada la selección de los casos y los motivos principales en que ésta se basó, el examen coloca la atención en varios aspectos cruciales que posibilitan conocer a fondo estas intervenciones. Estos elementos son: el diseño, la implementación y la evaluación; dentro de los cuales la reflexión se detiene en sus enfoques, objetivos, estrategias, evaluación, evidencias, dificultades y lecciones aprendidas. La apuesta primordial de esta revisión analítica es ampliar el conocimiento sobre la violencia escolar y

motivar la reflexión crítica sobre las posibilidades existentes para prevenir y disminuir este grave problema que viven cotidianamente buena parte de las escuelas independientemente de su nivel, régimen, modalidad, recursos y localización geográfica.

a) Selección de casos

La selección de casos en este **Módulo IV** representó una tarea difícil por diversas razones. En primer lugar porque a pesar de la existencia de numerosas de estrategias de intervención basadas en la prevención de la violencia escolar, existe poca información sistematizada, objetiva y accesible en torno a los distintos elementos que integran a cada una de ellas. En este sentido, se puede suponer que esta primera cuestión fue un criterio fundamental para la selección de los casos.

Otro criterio también relevante, constituyó la variedad de elementos sustanciales de cada estrategia, como el enfoque, objetivos, estrategias, resultados, fortalezas y debilidades así como las lecciones aprendidas de su implementación. De manera tal que en estas páginas se pudiese tener un abanico en torno a las propuestas que algunos organismos internacionales consideran buenos ejemplos para conocer lo que se hace en diversos países para atender el problema de la violencia. Después de estos comentarios, cabe señalar que las estrategias de intervención elegidas son las siguientes:

Cuadro 4.7 Estrategias de intervención elegidas

País	Nombre de la estrategia de intervención	Fecha de inicio del programa
Colombia	Programa Habilidades para la Vida	La iniciativa impulsada originalmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS), empezó a difundirse en Colombia en 1992, pero no fue sino hasta 1996 que el antiguo Ministerio de Salud financió el proyecto piloto desarrollado por Fe y Alegría para validar la metodología en el país.
Brasil	Programa Paz nas Escolas	Comenzó desde el 2000, como parte de un acuerdo entre la UNESCO y la Secretaría de Educación de Río de Janeiro.
Brasil	Abriendo Espacios	Inició en el año 2000 para abrir escuelas e institutos durante el fin de semana para niños que tienen poco o ningún acceso a la educación.

Estados Unidos	Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)	En 1995 se implementó por primera vez en comunidades no metropolitanas de Carolina del Sur, Estados Unidos.
Estados Unidos	Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)	Fue creado hace más de 15 años, en la Universidad de Pensylvania. En el 2011 se realizó una nueva versión del currículum del programa.
España	Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (Save)	Este programa empezó a desarrollarse entre 1995 y 1998.
Inglaterra	Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield	El proyecto Sheffield sobre la intimidación y el <i>bullying</i> en la escuela, comenzó entre 1991-1993.

Fuente: Krauskopf y OPS, 2006.

Sin embargo, conviene mencionar otras experiencias que han sido conocidas y difundidas por organismos internacionales y regionales que, como producto de investigaciones, registros nacionales y convocatorias, han sido conocidas más allá de sus fronteras nacionales. En este contexto, en el año 2000 en el marco de la celebración del Año Internacional de la Cultura de la Paz, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, organizó un concurso sobre este tema entre las escuelas asociadas a la UNESCO.³⁸ Las mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar elegidas y emprendidas en cinco países de América Latina y el Caribe, fueron las que se enlistan en el cuadro 4.8.

Cuadro 4.8 Mejores prácticas para la prevención y tratamiento de la violencia escolar (UNESCO)

País	Nombre de la escuela	Nombre de la práctica en la prevención y tratamiento de la violencia escolar	Objetivos
Colombia	Colegio Distrital de Educación Básica y Media Rodrigo Lara Bonilla	Democracia y Derechos Humanos en la Escuela Formal	Construir una escuela democrática que permita la vivencia tanto de la protección como de la promoción de los Derechos Humanos, llegando a convertirlos en una forma de accionar en la sociedad y, básicamente, en una forma de vida.

³⁸ Para esos años, se contaba con 1,200 escuelas asociadas a la UNESCO en toda la región. Sin embargo, las escuelas participantes en el concurso sólo fueron 28, de las cuales 20 fueron de Uruguay.

	Centro Educativo Distrito Santa Inés	Prevención y tratamiento de la violencia en las Escuelas Asociadas de Colombia	Lograr excelencia en el proceso educativo mediante la programación y desarrollo de las actividades protagonizadas por los diferentes estamentos de la comunidad según sus necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones para mejorar la calidad de vida. Proyectar la escuela para la convivencia, el arte, la recreación, la tecnología y el aprovechamiento del tiempo libre mediante la creación de la jornada única como complemento de su formación personal.
	Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada José Manuel Rodríguez Torices	Prevención de la Violencia en las Escuelas	Revitalizar el rol de la escuela como formadora de hombres y mujeres capaces de ejercer responsablemente su libertad y, por consiguiente, ser buscadores de paz. Estrechar a la familia y a la escuela, para que en su trabajo conjunto sea posible reflexionar y lograr soluciones frente a la violencia a escala nacional como de la violencia en el ámbito familiar
El Salvador	Ministerio de Educación de El Salvador	Programa de prevención y disminución de la violencia estudiantil ³⁹	Prevenir y disminuir los niveles de violencia estudiantil en las instituciones educativas del nivel medio de educación
México	Escuela primaria 21 de Agosto	Tratamiento de la violencia y práctica de valores	Lograr que los alumnos aprendan y lleven a la práctica valores universales –como el respeto, la tolerancia, la fraternidad y la cooperación–, que incentiven el respeto de los derechos humanos, una mejor convivencia social y permitan que la escuela cumpliera cabalmente con su función formativa
	Escuela Secundaria Técnica N° 12	Para poder alcanzar una vida fundamentada en la no violencia	Proporcionar a los alumnos un ambiente en el que se construya el respeto y se practiquen a diario valores universales dirigidos a la formación de una enseñanza que explique y ponga en práctica vivencialmente las razones por las cuales todos los seres humanos merecemos vivir en un medio que proporcione derechos, respeto y paz
República Dominicana	Secretaría de Estado de Educación y Cultura	Formación de Jóvenes Líderes para la Paz ⁴⁰	Crear una masa crítica de jóvenes comprometidos con un proyecto de sociedad y de futuro, para que se asuman como líderes democráticos y como difusores y propulsores de valores de paz, respeto a los derechos humanos y tolerancia
Uruguay	Escuela N° 1 Artigas	Proyecto <i>Crecer con Amor</i>	Prevenir la violencia en la escuela, mediante una preparación que involucre a la comunidad educativa en su totalidad en torno a la comprensión de valores, derechos y deberes básicos de todos los seres humanos

³⁹ De las mejores prácticas elegidas por la UNESCO, dos casos nacionales son singulares: El Salvador y la República Dominicana. Por ahora importa decir que el primero sobresale porque no se trata de una escuela sino de un programa diseñado e implementado por el Ministerio de la Educación en las instituciones educativas del nivel medio.

⁴⁰ En cuanto a la mejor práctica elegida de República Dominicana, *Formación de Jóvenes Líderes para la Paz*, se trata de un programa que se lleva a cabo en múltiples instituciones educativas públicas y privadas pero la selección no se hace únicamente por escuela sino por los jóvenes estudiantes de ambos sexos entre 15 y 24 años, quienes a su vez fueron escogidos por sus compañeros. A estos jóvenes se les capacita y posteriormente ellos se encargan de implementar dicho programa en sus escuelas.

	Escuela N° 65, Juana Elizalde de Urán. Depto. 33	Todos los niños pueden aprender a jugar	Implementar paralelamente a las actividades formativas y creativas, actividades socializantes que armonicen y revaloricen la hora del recreo. Promover acciones que revaloricen la convivencia, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación para así poder revertir situaciones negativas que se presenten tanto en la escuela como en el hogar.
--	--------------------------------------------------	-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Unesco, 2001.

Por su parte, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América (PREAL) también realizó en la segunda parte de la primera década del 2000 una selección de casos, bajo el nombre de Herramientas para la prevención de la violencia escolar, la cual agrupa varias experiencias desarrolladas en nuestra región y que también tuvieron como propósito prevenir la violencia escolar. En el cuadro 4.9 se proporciona mayor información al respecto.

Cuadro 4.9 Herramientas para la prevención de la violencia escolar (PREAL)

País	Nombre de la herramienta	Objetivos
Brasil	Planificar para integrar escuela y comunidad	Contribuir a la sensibilización y capacitación de docentes, alumnos, padres y agentes escolares para comprometerlos en la reducción, prevención y superación de la violencia, así como para revitalizar las relaciones entre escuela y comunidad consideradas como partes de un mismo sistema
	Cultura de Paz en las Escuelas	Fortalecer determinadas escuelas para revertir situaciones de conflicto de las diversas manifestaciones de violencia en las escuelas
Chile	Conversando en la Escuela	Colaborar en la reducción de la violencia percibida en ciertas escuelas a las que asisten alumnos de sectores de escasos recursos, donde el maltrato y la violencia han sido concebidas como conductas cotidianas en el contexto familiar y social
Colombia	Brigadas educativas	Producir procesos participativos de educación no formal, organización y proyección comunitaria de niño a niño y de joven a joven, mediante los cuales se promueve el desarrollo de factores protectores que contribuyen a la prevención y disminución de la violencia
Ecuador	Prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en Ecuador: Iruq y Sisa	Fortalecer en las niñas y niños vínculos afectivos entre pares, con y entre los adultos Modificar conductas para afrontar los conflictos constructivamente a través de la visualización y puesta en común de los problemas, la búsqueda conjunta de alternativas o soluciones y la construcción de normas que permitan una convivencia respetuosa y afectuosa

Fuente: PREAL; 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2007c.

En síntesis, tanto las mejores prácticas seleccionadas por la UNESCO como la serie de herramientas para la prevención de la violencia escolar documentada por el PREAL constituyen un pequeño y breve acercamiento a ese grupo de múltiples y distintas acciones que

se han diseñado e implementado en las escuelas latinoamericanas y caribeñas en los últimos años. Como se pudo advertir, los objetivos están constituidos en función del foco que estructura la propia estrategia de intervención, ya sea los alumnos, las escuelas, las regiones o el país en su conjunto.

b) Identificación del problema y diseño de la intervención

Como se dijo antes, la identificación del problema o problemas en los cuales se desea intervenir, resulta un paso fundamental para cualquier estrategia de prevención del cual no todo esfuerzo sale bien librado. En esas líneas donde se hace la definición del problema aparecen ya algunas ideas explícitas e implícitas sobre los discursos y las perspectivas, como de las que se hablaron en el primer apartado de este **Módulo IV**, que orientarán las estrategias en cuestión. Asimismo, aparecen algunas nociones respecto al origen del problema y sus manifestaciones así como sus consecuencias en un contexto determinado.

Por lo pronto, quienes han acumulado cierta experiencia en fases como éstas, sostienen que los retos no acaban en la identificación del problema o problemas en los que se busca incidir, ya que es bastante frecuente cometer diversas equivocaciones a lo largo de este proceso. A continuación, basándose en Zurita, 2008a, se exponen algunas de los errores más comunes que están presentes al momento de definir un problema.

1. Construir un argumento circular donde la solución está dentro del problema en el cual se desea intervenir.
2. Confundir los síntomas o manifestaciones visibles con los problemas reales.
3. Confundir las causas con las consecuencias.
4. Utilizar ante un problema nuevo, una solución ya elaborada.
5. Aplicar la misma solución a todos los problemas.
6. Diseñar soluciones específicas a problemas generales.
7. Asumir que sólo existe una solución para cada problema.
8. Menospreciar o exagerar la gravedad del problema.
9. Definir un problema sin una cuidadosa reflexión objetiva e informada
10. Tener una visión de corto plazo, orientada sólo a las cuestiones urgentes.

11. Considerar que cualquier problema se puede resolver de manera inmediata.

Sin duda, la identificación de problemas requiere un conjunto de habilidades que evite caer en errores como los señalados arriba, pues aunque parezcan asuntos insignificantes pueden ser la anticipación del fracaso. En este sentido, se debe subrayar que la identificación del problema supone, ante todo, un aprendizaje individual y colectivo puesto que implica comprender y explicar de un modo distinto o, por lo menos, razonado la realidad que nos rodea. Así, según Zurita, 2008a, frente a esas equivocaciones comunes se sugiere:

1. Generar nuevas aproximaciones al problema identificado.
2. Aprovechar la experiencia laboral y profesional de las personas participantes en el equipo.
3. Observar el problema desde diversas perspectivas.
4. Aprovechar la información disponible.
5. Transitar de visiones subjetivas y parciales, ya sea de las personas o de los equipos, a visiones objetivas, informadas y compartidas de un problema dado.
6. Asumir una visión más amplia que rebase el corto plazo.
7. Desafiar las soluciones conocidas.
8. Identificar diferentes soluciones para elegir la más apropiada según ciertos criterios.
9. Imaginar diversos desenlaces en función de posibles alternativas, destacando consecuencias deseadas y no deseadas, costos, entre otras cuestiones.
10. Elegir la mejor alternativa en función de criterios objetivos, colectivos, pertinentes y relevantes.

Una vez dicho lo anterior, es menester detenerse en los enfoques y objetivos que guían las intervenciones seleccionadas; ya que estos elementos dan cuenta de las diversas formas en que se determina la intención de alterar la realidad. Como se señaló anteriormente, el éxito de alcanzar los propósitos planteados, parece que depende en lo que respecta a la identificación de un problema y el subsecuente diseño de la intervención, en cobijarse bajo un discurso que posea tal fuerza que sea si no imposible, sí muy difícil que alguien se oponga a este proyecto. En este sentido, las estrategias tienen en sus enfoques ciertas ideas nodales que responden a esta característica: por ejemplo, cuando se habla en los casos latinoamericanos de cultura de paz, convivencia, derechos humanos, participación juvenil, o, temas más delimitados al espacio de las instituciones educativas, como el clima escolar en las estrategias estadounidenses,

española e inglesa. Este hecho todavía es más convincente si se considera la singularidad de los contextos políticos en que se desarrollaron dichas estrategias.

Cuadro 4.10 Algunos elementos de diseño de las estrategias de intervención elegidas

País y nombre	Enfoque	Objetivos
Colombia Programa Habilidades para la Vida	Cultura de paz, convivencia, derechos humanos, habilidades para la vida	Contribuir al desarrollo humano integral, la promoción de la convivencia pacífica en determinados valores socialmente deseables, el fomento de estilos de vida saludable y la prevención de problemas psicosociales, a partir de su implementación en la población escolarizada en la educación básica
Brasil Programa <i>Paz nas Escolas</i>	Cultura de paz, derechos humanos y participación juvenil	<p>Incidir en la reducción de la violencia entre niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas del país.</p> <p>Aumentar las acciones de movilización social y el número de organizaciones juveniles en las escuelas que contribuyan en el desarrollo de comportamientos individuales y colectivos que promuevan la paz</p> <p>Fortalecer las acciones de la sociedad complementarias al esfuerzo de la escuela, que contribuyan al efectivo enfrentamiento de la violencia</p> <p>Construir propuestas para una nueva relación entre la policía y la escuela, basada en una perspectiva de derechos humanos, dirigida al cambio de comportamientos y actitudes violentas</p> <p>Ampliar la discusión sobre la cuestión de la paz en las escuelas a la sociedad y los gobiernos, buscando fortalecer el proceso de construcción de la ciudadanía</p> <p>Producir conocimientos e información que puedan instrumentalizar a la sociedad y los gobiernos a través de acciones de reducción de la violencia dirigidas a una mejor definición de indicadores y metas para el programa</p>
Brasil Abriendo Espacios	Cultura de paz y ciudadanía, convivencia y clima escolar	Contribuir a la reducción de los niveles de violencia registrados los fines de semana
Estados Unidos Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)	Clima escolar, convivencia	Reducir la intimidación y las conductas antisociales entre los niños de escuelas medias mediante la intervención en múltiples niveles del ambiente escolar
Estados Unidos Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)	Clima escolar, convivencia, habilidades para la vida	Promover en niños competencias sociales y emocionales, incluidas la comprensión, expresión y el control de las emociones
España Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (Save)	Convivencia, clima escolar	Desarrollar las medidas necesarias para cambiar el clima de relaciones interpersonales en las escuelas y hacer de éstas un escenario en el cual se rechace el abuso, la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimule la cooperación y la solidaridad
Inglaterra Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield	Clima escolar, convivencia	<p>Apoyar a las escuelas en la evaluación de la labor contra la intimidación. Evaluar su éxito.</p> <p>Producir material informativo para orientar a las escuelas sobre formas de disminuir la intimidación</p>

Fuente: Resumen textual basado en: Krauskopf y OPS, 2006.

c) Implementación

Respecto a las estrategias emprendidas, las intervenciones elegidas permiten observar los múltiples recursos que se ponen en acción para alcanzar los objetivos planteados. De este modo, se pueden observar estas intervenciones desde diferentes aproximaciones: algunas centradas en las aulas y las escuelas, algunas en ciertas zonas escolares y otras en contextos geográficos más amplios como municipios y entidades federativas. Hay también otros criterios como los tipos de escuelas según características del nivel educativo, la modalidad del servicio, el tamaño, el turno. Otras en cambio se diseñan para operar en escuelas que poseen ciertos rasgos vinculados a los tipos y prácticas de violencia escolar, el tipo de comunidad escolar según composición étnica, socioeconómica o religiosa, por ejemplo. De hecho, es común hallar estrategias que, según criterios puntuales como éstos, comienzan a manera de prueba piloto y después se extienden hacia ciertos contextos y ámbitos.

Cuadro 4.11 Las estrategias de las intervenciones elegidas

País y nombre	Estrategias
Colombia Programa Habilidades para la Vida	No hay información disponible
Brasil Programa <i>Paz nas Escolas</i>	Dentro de las estrategias más sobresalientes fueron mencionadas la movilización social, la ampliación de las acciones de la sociedad complementarias a la escuela, la construcción de una nueva relación policía-escuela, la difusión del tema de la paz en las escuelas y la producción de conocimientos e información sobre los principales temas abordados en este programa.
Brasil Abriendo Espacios	Las estrategias señaladas fueron la realización de talleres en diferentes áreas: deportivos, artísticos, tecnológicos, entre otros, según la necesidad de cada una de las comunidades; la promoción del involucramiento de voluntarios jóvenes; así como el desarrollo de actividades en el espacio escolar durante los fines de semana.
Estados Unidos Proyecto de Prevención de la Intimidación (Bullying Prevention Program)	Como parte de las estrategias, se estableció un conjunto de prerequisites, entre los principales están: la conciencia e involucramiento de los adultos; las intervenciones en la escuela; la aplicación del cuestionario (aplicación de encuestas a los estudiantes en forma anónima); la organización de una reunión plenaria para la socialización de los resultados; la conformación del comité coordinador; el entrenamiento al personal; la constitución de grupos de discusión; la supervisión efectiva durante los recreos; las intervenciones en el salón de clases; el establecimiento de reglas por parte del grupo contra la intimidación; la organización de reuniones plenarias con los estudiantes del grupo sobre intimidación e interrelaciones; la realización de reuniones con los padres del grupo; la organización de intervenciones individuales; las conversaciones con los intimidadores y las víctimas; las conversaciones con los padres de los estudiantes involucrados; el desarrollo de planes de intervención individual; entre otros.
Estados Unidos Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)	Este programa proporcionó a los maestros y consejeros un plan y un currículo para ser usados a través de los años con grupos completos, con el propósito de desarrollar de manera sistemática lecciones, materiales e instrucciones para enseñar educación emocional, autocontrol, competencias sociales, relaciones positivas entre pares y resolución de problemas interpersonales.

<p>España Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (Save)</p>	<p>El programa de educación en sentimientos y emociones fue concebido con la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el mejor camino para la educación en valores.</p> <p>El programa de gestión democrática de la convivencia fue pensado a partir de la necesidad de prestar atención a la construcción y cumplimiento de las convenciones, las normas y reglas que regulan la vida cotidiana en el aula y en la escuela. El programa de trabajo en grupo cooperativo fue percibido como la elección idónea para la actividad instructiva; aprender y enseñar tomando en cuenta que la unidad de la acción instructiva era el grupo de alumnos/as que se enfrenta a la tarea como una unidad humana de aprendizaje y desarrollo, conversando y regulando las iniciativas que propiciaban el cumplimiento de las tareas que sugiere el profesor/a.</p>
<p>Inglaterra Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield</p>	<p>La estrategia central es la constitución de una “política escolar contra la intimidación”. Asimismo se establecieron estrategias optativas y curriculares. Estas últimas desarrollaron materiales y actividades que podían ser incorporados en el currículo cotidiano con el propósito de aumentar la conciencia en relación con la intimidación, fortalecer la conciencia con relación a los sentimientos de las víctimas e impulsar a los estudiantes a sentirse con el derecho de hablar sobre la intimidación y de lo que podrían hacer.</p> <p>Adicionalmente se diseñó un plan de trabajo directo con estudiantes con la finalidad de involucrar directamente en el proyecto a los estudiantes que hubiesen participado en prácticas de intimidación, ya sea como autores o víctimas.</p> <p>Por último, otra estrategia que también se implementó tuvo que ver con la generación de cambios en las áreas de juego y los recreos en las escuelas. El propósito de ello fue mejorar la calidad de los recreos y las actividades de juego, teniendo en cuenta que se ha encontrado que la mayor proporción de intimidación se presenta en las áreas de juego.</p>

Fuente: Resumen basado en: Krauskopf y OPS, 2006.

d) Evaluación

Tal como se señaló en apartados anteriores no toda acción que pretenda incidir en la violencia escolar puede ser clasificada como una estrategia de intervención. Precisamente un aspecto que hace que dicha acción se convierta en una estrategia es la evaluación planificada, sistemática y objetiva que se realiza en diferentes momentos de su existencia, aunque generalmente se concentra en el diseño y la implementación. La relevancia de contar con información precisa derivada de la evaluación de las estrategias ayuda a vislumbrar ciertas razones que expliquen el desarrollo y desenlace de estos esfuerzos; pero también, contribuye a identificar posibles caminos alternativos para asegurar, con mayor probabilidad y/o certeza, la obtención de más y/o mejores resultados en torno a propósitos similares.

En cuanto a las estrategias de intervención elegidas, las evaluaciones muestran de manera fehaciente varios rasgos que conviene poner de relieve: 1) que estas acciones fueron programadas con cierta antelación; 2) que fueron realizadas en diversos momentos de la implementación de cada uno de estos esfuerzos; 3) que se emplearon diferentes recursos para llevar a cabo estas acciones; 4) que la información proporcionada fue empleada con fines entre

los que destacan identificar los resultados no deseados y emprender otras vías remediales, precisar objetivos o redefinir estrategias, metodologías, técnicas, recursos; 5) que fuesen divulgados los resultados parciales para reforzar el apoyo hacia estas intervenciones; 6) que fuesen ampliados o especificados con otros criterios los parámetros poblaciones, espaciales y temporales donde estas intervenciones operaban; 7) que fuesen redefinidos los modelos de evaluación (de diseño, de procesos, de resultados, de impacto), entre otros.

Cuadro 4.12 Evaluación de las estrategias de intervención seleccionadas

País y nombre	Evaluación
Colombia Programa Habilidades para la vida	La evaluación comprendió la sistematización del programa a nivel general y de su aplicación a nivel regional. La evaluación se hizo en el marco del <i>Estudio regional sobre salud escolar y nutrición en América latina</i> a cargo del Banco Mundial y la Organización Panamericana de la Salud.
Brasil Programa Paz nas Escolas	<p>La evaluación estuvo conformada por informes gerenciales de avances semestrales y anuales según las indicaciones del Ministerio de Planeación, Organización y Gestión de los programas prioritarios del Gobierno Federal de Brasil.</p> <p>La evaluación durante el proceso fue permanente. Por una parte, la evaluación del progreso y los resultados se estableció para readecuar y ampliar los objetivos, metas y actividades. Además, las secretarías ejecutivas tuvieron la obligación de presentar informes del acompañamiento a las acciones desarrolladas por los proyectos y de los resultados alcanzados, entre otros rubros.</p> <p>Adicionalmente se consideró una evaluación final del impacto en la sociedad brasileña.</p> <p>Respecto a la metodología empleada para la evaluación, los responsables del programa optaron no por una científica sino de una basada en aproximaciones estructuradas a partir de informaciones prestadas por los propios agentes que implementan el programa en las distintas áreas del país.</p> <p>Desde el punto de vista cuantitativo, fueron analizadas las unidades federales involucradas, los convenios firmados, la capacitación de profesores, policías y guardias municipales, el involucramiento del cuerpo docente y las publicaciones.</p>
Brasil Abriendo Espacios	<p>Durante la primera fase del programa, en Río de Janeiro se llevó a cabo un proceso de evaluación para apoyar la reorientación y expansión previstas en el futuro. Esa evaluación recurrió a dos enfoques complementarios. Uno fue cuantitativo, basado en la aplicación de cuestionarios respondidos por alumnos, directores y por el grupo de motivadores que trabajan en las escuelas participantes. Otro enfoque fue de carácter cualitativo y consistió en la organización de grupos de enfoque establecidos en seis escuelas seleccionadas, constituidos por jóvenes que participantes en el Programa y por otros jóvenes que no tomaron parte en él. También se organizaron grupos de enfoque con integrantes de los equipos de desarrollo del Programa. Asimismo fueron realizadas más de 30 visitas a escuelas seleccionadas en Grande Río (región metropolitana de Río), en Río de Janeiro, Niterói, São Gonzalo y São João do Meriti.</p> <p>Un segundo estudio se realizó en Pernambuco y Río de Janeiro. Este estudio fue una evaluación del impacto del Programa sobre la reducción de la violencia dentro de la escuela y en las áreas circundantes. Esa evaluación fue realizada en los dos estados donde el Programa pionero fue implantado. Se utilizó un modelo de evaluación capaz de ofrecer respuestas rápidas y presentar una metodología sólida para la elaboración de un mapa de la incidencia de una gran variedad de manifestaciones de violencia. Ese modelo fue desarrollado, en ambos estados, por intermedio de dos grupos: participantes y no participantes (grupo de control). En Río de Janeiro, la evaluación incluyó 102 escuelas que participaron en el Programa Escuelas para la Paz, con un número igual de escuelas no participantes.</p> <p>En Pernambuco, por su parte, se trabajó con 120 escuelas participantes y con un número idéntico pero de escuelas no participantes. En el marco de la realización de esta</p>

	<p>evaluación, fueron estudiadas situaciones inductoras de violencia, tanto intra como extra escolares. Adicionalmente se consideraron las opiniones y percepciones del equipo administrativo de las escuelas sobre la disminución o agravamiento de esas manifestaciones violentas en los resultados otorgados por la evaluación del Programa para los años 2000, 2001 y 2002.</p> <p>Se realizó un tercer estudio en Bahía, pero al año 2006 todavía no se habían proporcionado detalles de las estrategias utilizadas.</p>
<p>Estados Unidos Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)</p>	<p>La evaluación se enfocó en la realización de una encuesta a los estudiantes en tres distintos momentos: marzo de 1995 (pre-test), marzo de 1996 y marzo de 1997. En el primer momento se aplicó el cuestionario Olweus Intimidación/Victimización y un cuestionario que evaluaba las conductas antisociales relacionadas con estudiantes de nivel 4, 5 y 6 con edades entre 10 y 12 años. En el siguiente momento completaron la encuesta aplicándola a los estudiantes de los niveles de 5, 6 y 7. La última encuesta fue contestada por estudiantes de niveles 6, 7 y 8. El análisis final de la muestra tuvo datos de 5,317 estudiantes en la línea base, 5,137 durante el segundo año y 3,855 en el tercer año.</p> <p>La participación en la evaluación fue completamente voluntaria. Se enviaron cartas a los padres de familia con información sobre el carácter anónimo de la encuesta y formularios de consentimiento informado. Ningún padre de familia se opuso a que su hija/o participara en la evaluación. Los instrumentos fueron aplicados por los maestros durante las clases. Antes de entregarlos, los estudiantes fueron informados de que la encuesta era anónima y voluntaria, las instrucciones, la definición de <i>bullying</i> y cada una de las preguntas se leyeron en voz alta. A los estudiantes se les entregaron folletos con el cuestionario y se les solicitó que marcaran aquellas respuestas que expresaran mejor sus sentimientos.</p>
<p>Estados Unidos Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)</p>	<p>El PATHS ha sido evaluado con tres diferentes pruebas eligiendo a la población de alumnos según su participación o no en la intervención, la pertenencia a determinados grupos étnicos, entre otras características. Las tres pruebas utilizaron la aleatorización y pruebas controladas. En el ensayo con los niños de educación regular, cuatro escuelas fueron asignadas al azar a condiciones de intervención o control.</p>
<p>España Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (Save)</p>	<p>La evaluación de los efectos del modelo <i>Save</i> se realizó desde dos marcos de información diferentes. En primer lugar, se recurrió a un modelo de pre y postest para medir, especialmente, el número de implicados en el problema, así como posibles cambios en actitudes del alumnado con relación al maltrato entre iguales. Para ello se utilizó el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (2000); el cual se administró en dos momentos diferentes: antes de comenzar la intervención (curso 1995 - 1996) y cuatro años más tarde (curso 1999 - 2000) en algunos de los centros que estuvieron considerados dentro del modelo SAVE.</p> <p>Asimismo, se realizó una comparación de ciertos aspectos relevantes entre escuelas que habían trabajado en el marco del programa y otras que no lo habían hecho y que pertenecen a ámbitos poblacionales similares. Se aplicó el cuestionario a tres escuelas (dos de primaria y una de secundaria) con condiciones socioculturales parecidas.</p> <p>A partir de los resultados, se realizaron comparaciones de los niveles de violencia escolar, actitudes hacia ésta y otras cuestiones, entre los centros educativos encuestados.</p> <p>El segundo modelo de evaluación estuvo dirigido a la percepción de efectividad de la intervención realizada, de acuerdo con los puntos de vista del alumnado.</p> <p>Para esto se usó un cuestionario corto con tres preguntas mediante las que se indagó entre los alumnos qué cosas hicieron sus profesores para mejorar las relaciones entre los alumnos, cuándo iniciaron estas actividades y cuáles fueron los efectos de dichas intervenciones.</p>
<p>Inglaterra Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield</p>	<p>Al comienzo se aplicó una encuesta en 1990 a 24 escuelas del área de Sheffield con base en el formulario del cuestionario de Olweus; de las 24 escuelas que participaron al inicio sólo colaboraron en el proyecto final 18.</p> <p>Se recabaron datos cuantitativos y cualitativos a través del equipo y entrevistas a los alumnos. También se aplicaron cuestionarios a los padres de familia. A la mitad del proceso, los coordinadores de cada una de las escuelas fueron entrevistados. Cada una de las intervenciones tuvo sus propios procedimientos de monitoreo. Estos estuvieron</p>

compuestos por un conjunto de cuestionarios diseñados para los alumnos en donde se les pedía que identificaran si las intervenciones eran, en su opinión, apropiadas y si éstas conseguían generar los cambios en la conducta y las actitudes. Asimismo el equipo fue entrevistado para conocer qué sentían sobre la intervención y cómo la estaban implementando y si percibían cambios en la conducta o actitud de los alumnos. En las 18 escuelas, los alumnos de ciertas características fueron monitoreados durante cinco días consecutivos a la mitad del período escolar diario. Durante este tiempo, se le pedía a cada uno que llenara un cuestionario corto en la clase después de su regreso del almuerzo que preguntaba si le habían ocurrido ciertas cosas en ese día, seguido de una lista de ocho conductas de *bullying*. Estos cuestionarios ayudaron a identificar cambios en las tasas de *bullying*, variaciones en las conductas de *bullying*, y el tipo de niños que eran víctimas permanentes de estas conductas. Sin embargo, los autores señalaron que su mayor fuente de efectividad la obtuvieron de la segunda encuesta, realizada noviembre y diciembre de 1992 exactamente dos años después de la primera encuesta, acerca de los niveles de *bullying* en todas las escuelas participantes en el proyecto.

Fuente: Resumen textual basado en: Krauskopf y OPS, 2006.

Un elemento de gran relevancia que debe acompañar cualquier evaluación es, sin duda, contar con un conjunto variado de evidencias que respalden los resultados proporcionados por las evaluaciones emprendidas. De hecho, tal como lo muestran el estado del conocimiento sobre la violencia escolar y los casos aquí estudiados, estas evidencias también pueden llegar a tener otras funciones vinculadas con la producción de información sistemática sobre diversos elementos constitutivos de la violencia escolar a lo largo de la intervención o, bien, como fuente para recabar información para investigaciones académicas en curso o futuras.

Cuadro 4.13 Evidencias de la implementación de las estrategias de intervención seleccionadas

País y nombre	Evidencias
Colombia Programa Habilidades para la vida	Este programa registro un conjunto de evidencias de acuerdo con el tipo de los participantes. Por ejemplo, entre los estudiantes se advirtieron las siguientes evidencias: cambios en su conducta con impacto en las relaciones que tienen con sus familias; mejoría en el manejo de conflictos; mayor facilidad para manifestar sus emociones y sentimientos; entre otras. En cuanto a los docentes, se observaron entre las más relevantes, cambios en su conducta y actitudes; buena aceptación del programa entre docentes y demanda espontánea de capacitación; manejo de situaciones difíciles en las comunidades educativas. Hacia fuera del circuito de Fe y Alegría, se registraron como evidencias la difusión por parte de instituciones oficiales nacionales (Ministerio de Salud) e internacionales (Organización Panamericana de la Salud); la recepción e implementación a cargo de otras instituciones educativas en el nivel nacional e internacional; el apoyo para la elaboración y prueba de materiales nuevos.
Brasil Programa Paz nas Escolas	Dentro de las evidencias mencionadas en este programa, se encuentra el número de unidades federales, 19 estados de la federación, que se involucraron de algún modo en esta intervención. Otra evidencia relevante es que desde el 2000 hasta la actualidad (2006), se tenían 60 convenios firmados con cooperantes institucionales en el programa. Asimismo tenían convenios firmados con organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación, seguridad, comunicación, combate a la violencia, cultura, estímulo a la ciudadanía, inclusión social y otras cuestiones orientadas a la cultura de paz y el ejercicio de derechos. Adicionalmente se mencionó como evidencia, la capacitación de 15,500 profesores en la introducción de conceptos de ética y ciudadanía en el currículo y 1,400 policías en derechos

	<p>humanos.</p> <p>Para el año 2006 se tenía a cerca de 90,000 alumnos en 3,618 escuelas colaborando en estas actividades. Según, datos durante este período se crearon cerca de 188 asociaciones estudiantiles nuevas.</p> <p>Este programa también emprendió la elaboración de diversas publicaciones como cartillas, textos, libros sobre cultura de paz, ética, ciudadanía, formación de asociaciones estudiantiles, participación y otros temas.</p>
<p>Brasil Abriendo Espacios</p>	<p>El programa registró como evidencias la ampliación del universo cultural de los jóvenes y de los profesores y, por otro lado, el acercamiento entre las escuelas y las familias.</p> <p>Otras evidencias que expresaron resultados positivos tienen que ver con el reconocimiento de la escuela como un espacio que confiere importancia a los jóvenes, protegiéndolos de la violencia y abre nuevas alternativas de convivencia escolar y extraescolar entre jóvenes de distintos tipos. También se generó una mayor proximidad y solidaridad entre los jóvenes, los profesores y las comunidades, lo cual provocó la creación de nuevas oportunidades de convivencia, diálogo y afecto.</p> <p>En cuanto a los jóvenes participantes –estudiantes o no– y de las demás personas pertenecientes a las diferentes comunidades involucradas en las iniciativas implementadas, la evaluación mostró que la presencia del programa fue muy significativa y que esto propició el fortalecimiento de la vinculación de las escuelas con su entorno inmediato.</p> <p>Otras evidencias indicaron mejorías significativas en el ambiente interno de las escuelas y en el aprendizaje, debido a la disminución de algunos índices de violencia, sobre todo de aquella que se registra en las relaciones entre los alumnos así como entre éstos y sus profesores, entre la escuela y los padres o tutores de alumnos, y también entre la escuela y los vecinos de la comunidad circundante.</p> <p>Los padres de alumnos y miembros de la comunidad participaron directamente en las actividades ofrecidas por la escuela en los fines de semana. Esas personas se beneficiaron del espacio escolar que, anteriormente, solía ser un local de acceso limitado. Al final de ese estudio, se mostró que este Programa, basado en la prevención a diferencia de aquellos programas de carácter represivo o punitivo, redujo notoriamente los costos invertidos en los estudiantes participantes.</p> <p>La evaluación realizada en Bahía parece haber demostrado también el impacto positivo del programa como instrumento para motivar a los jóvenes. El programa de ese estado contó con intensa colaboración de voluntarios jóvenes. Dicha participación sirvió para reforzar su ciudadanía y para conferirles la certeza de que el proyecto era de su propiedad. La evaluación más reciente mostró que nueve de cada diez facilitadores eran voluntarios. También se demostró que el programa generó y consolidó una imagen positiva del ambiente escolar, como fue expresado en muchos testimonios personales.</p> <p>Estos sentimientos positivos sobre el ambiente escolar tuvieron implicaciones directas sobre el comportamiento de los jóvenes participantes. Según fue relatado, la infraestructura escolar fue más respetada, los incidentes de vandalismo se volvieron escasos, los alumnos se mostraron más amigables, lo que les permitió tratar mejor y colaborar más con sus profesores. Esos resultados positivos se reflejaron también sobre sus beneficiarios indirectos, las comunidades vecinas y las familias. Los padres de alumnos afirmaron que después del programa se sintieron más seguros al saber que sus hijos estaban bien y más protegidos en la escuela.</p>
<p>Estados Unidos Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)</p>	<p>Dentro de las evidencias más sobresalientes de este proyecto, se mencionó una marcada reducción del 50% o más en los auto reportes de problemas de intimidar/intimidación. Resultados similares se observaron en la evaluación entre pares y las evaluaciones de los maestros, aunque en menor grado entre éstas</p> <p>Se observaron asimismo claras disminuciones en las conductas antisociales como vandalismo, peleas con la policía, hurtos, borracheras y engaños.</p> <p>Además, se produjeron mejoras notorias en varios aspectos del clima del salón de clases, en el orden y la disciplina, en la satisfacción de los estudiantes con la vida escolar, en las relaciones sociales positivas y las actitudes positivas hacia el trabajo en clase y la escuela.</p>

<p>Estados Unidos Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)</p>	<p>En varios estudios con grupos de control <i>Paths</i> se encontró una disminución de informes de los maestros sobre conductas agresivas en los estudiantes; el aumento de los informes de maestros sobre demostración de conductas de autocontrol en los estudiantes; el uso de un vocabulario adecuado por parte de los estudiantes para identificar sus emociones; el incremento de los resultados de pruebas de habilidades cognitivas; una mejoría significativa en la habilidad para tolerar la frustración entre los estudiantes; así como una mejoría notoria entre los jóvenes para mostrar buena disposición a emplear estrategias de resolución de conflictos.</p>
<p>España Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (Save)</p>	<p>Entre las principales evidencias, se mencionaron las siguientes. Los alumnos/as de las escuelas evaluadas mostraron más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales, mientras que la evaluación negativa con la vida en general en la escuela disminuye. Al mismo tiempo, los estudiantes afirmaron sentirse en menos ocasiones solos o aislados durante el recreo.</p> <p>La intervención del <i>Save</i> también mostró influencia sobre las experiencias de victimización, en particular en dos aspectos: la duración de estas experiencias y la búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas. En cuanto al primer aspecto, el modelo <i>Save</i> logró reducir el número de víctimas de larga duración (“desde principios de curso” o “desde siempre”). Así mismo, en las escuelas se modificaron las actitudes y las solicitudes de ayuda por parte de las víctimas, ya que hubo un incremento de las personas que buscaron activamente un apoyo a su problema. En consecuencia, el porcentaje de alumnos que decide no decir nada sobre su experiencia como víctima decreció.</p> <p>Además se señaló el cambio en las actitudes ante los malos tratos; ya que aumentó el número de alumnos/as que evalúan en forma negativa a aquellos que intimidan a sus compañeros, disminuyendo en forma importante el número de quienes aprueban o justifican estas conductas. De igual modo, se identificó otro cambio importante cuando se les preguntó a los escolares si serían capaces de intimidar a otros; pues el número de chicos que afirmaron que nunca intimidarían aumentó. Por otra parte, las diversas intervenciones que comprende el programa de la gestión democrática de la convivencia fueron las más valoradas por parte de los alumnos y alumnas. Un poco más de ocho de cada diez estudiantes que señalaron esto, afirmaron que el clima de relaciones interpersonales mejoró y, por ende se redujeron los episodios de maltrato entre compañeros.</p>
<p>Inglaterra Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield</p>	<p>Las escuelas participantes del proyecto presentaron un aumento significativo de estudiantes que no habían estado expuestos a la intimidación y una disminución significativa en la frecuencia con que se presentaba la intimidación. Este cambio es apreciable sobre todo en las escuelas primarias. En las escuelas secundarias, si bien no se registró un cambio en la misma magnitud, en 5 de 7 escuelas aumentó el número de estudiantes que no habían sufrido intimidación.</p> <p>En la mayoría de las escuelas se presentaron cambios positivos en cuanto a que creció el número de estudiantes que no habían intimidado a otros, hubo un descenso en la frecuencia de intimidar a otros y en el número de compañeros que pensaban que habían intimidado a otros.</p> <p>Respecto a las experiencias registradas en los recreos, la segunda encuesta que fue aplicada en la mayoría de escuelas (especialmente en primaria), encontró que una proporción importante de los alumnos pasaba el recreo sin compañía. Según el equipo del proyecto, esto podría estar reflejando las experiencias de re-organización que muchas de las escuelas experimentaron.</p> <p>En las escuelas del proyecto aumentó significativamente, según la segunda encuesta, la proporción de estudiantes, sobre todo de secundarias, que no ya participaría en actos de intimidación a otros.</p> <p>Finalmente, en torno a la percepción del rol de los adultos, no se observaron cambios importantes. No obstante, una proporción mayor de estudiantes de las escuelas del proyecto señaló que notificaría a alguien, especialmente a los maestros, si estaban siendo intimidados, e informarían si habían escuchado si estaban intimidando a otro. Estos aumentos aunque fueron pequeños en primaria, fueron notorios en secundaria.</p>

Fuente: Resumen basado en: Krauskopf y OPS, 2006.

e) Dificultades

Es importante destacar que aun cuando las estrategias de intervención examinadas en estas páginas lograsen tener un decidido apoyo y consenso para su implementación, como cualquier

esfuerzo por transformar o modificar la realidad, estos esfuerzos enfrentaron diversas dificultades en su implementación. Dichas dificultades se expresaron en diversos ámbitos – como lo indican los casos colombiano y brasileños–, lo cual es, en cierto sentido, esperable puesto que las intervenciones elegidas, como se ha visto, no se reducen a las aulas o las escuelas. Pero suponiendo que así lo hicieran, alterar el diseño institucional y el funcionamiento escolar cotidiano a través de programas que buscaban promover la convivencia, mejorar el clima escolar o crear una cultura de paz, provoca cierto tipo de reacciones que obstaculizan por diversas razones, las actividades diseñadas.

Adicionalmente la diversidad y el compromiso de múltiples actores escolares (directores, docentes, alumnos, padres de familia) y no escolares (autoridades y funcionarios educativos, expertos, vecinos de la comunidad, políticos, legisladores, representantes de medios de comunicación, policías, entre otros) que, de algún modo, están involucrados en estas tareas, son otra fuente que incrementa la oposición al cambio. Como se verá en los casos colombiano y español, la constante rotación del personal docente y directivo de las escuelas es, en especial, un aspecto que afecta negativamente el desarrollo de estas intervenciones.

Asimismo, hay un conjunto de cuestiones que, aunque secundarias, pueden convertirse en verdaderas dificultades que, en dadas circunstancias, pueden llevar al fracaso absoluto a algunas intervenciones. Por ejemplo, la disponibilidad de financiamiento o de materiales – como folletos, guías, videos, cursos, libros, equipo de cómputo, etc. – en los tiempos y las formas esperadas que constituyen los ejes articuladores de las actividades cotidianas que supone la implementación de alguna estrategia en particular.

Sin embargo, también las dificultades documentadas en las estrategias de intervención examinadas aquí muestran otras cuestiones de primera importancia en torno a las cuales se debe colocar gran atención. Dentro de éstas se encuentran la oportuna y consistente definición de la población, el contexto escolar o el ámbito geográfico en el cual se desea llevar a cabo la estrategia; la congruencia, por una parte, entre el diseño e implementación de la estrategia y, por otra, la legislación vigente respecto a la violencia escolar; y la conexión entre los equipos técnicos, operativos y académicos involucrados en estas acciones; entre otras.

Cuadro 4.14 Dificultades en la implementación de las estrategias de intervención seleccionadas

País y nombre	Dificultades
Colombia Programa Habilidades para la Vida	<p>Las dificultades fueron de distinto tipo. Por ejemplo con las instituciones educativas se mencionaron la inclusión de la estrategia en el plan de estudios y los tiempos destinados para la implementación de los talleres, especialmente en la secundaria así como las numerosas actividades que dichas instituciones deben cumplir.</p> <p>Respecto a los docentes, se indicaron la consideración o no de incorporar a toda la planta docente –y no sólo de quienes se especializaron en la impartición de los talleres– a la propuesta de Habilidades para la Vida. La alta rotación de docentes que afectó al trabajo esperado por parte de los maestros ya capacitados para facilitar los talleres y cuya ausencia puso en peligro la continuidad de la propuesta en las escuelas. Otros problemas detectados se derivaron de que no todos los docentes estaban en capacidad de ser facilitadoras/es de la propuesta y de que el trabajo con las familias dependía de la buena voluntad de los/las docentes porque, en términos estrictos, no estaba considerado dentro de la jornada laboral de éstos y, por ende, no tenían obligación de realizarlo.</p> <p>En cuanto a las dificultades con los materiales se señalaron las siguientes: el diseño de materiales centrado inicialmente en ciertos grupos de edad y la necesidad posterior de ampliar la propuesta a los niños de otras edades. Además de la disponibilidad limitada de recursos para la elaboración, prueba y publicación del material faltante.</p> <p>Por último, los principales problemas detectados con el proceso en general, fueron la realización de una investigación de impacto de la implementación de la propuesta y la construcción de indicadores de éxito adecuados al tipo de intervención en curso.</p>
Brasil Programa Paz nas Escolas	<p>En los comienzos del proyecto hubo varios problemas, por ejemplo, para localizar organizaciones especializadas, aptas y con metodologías acordes con los principios del programa; para cumplir en tiempo y forma con la producción y publicación de estudios sobre la violencia; para recibir oportunamente el presupuesto necesario para la realización de los proyectos estatales.</p> <p>Con el paso del tiempo, las dificultades cambiaron y algunas se agudizaron y otras emergieron. Entre éstas, se mencionó una legislación excesivamente detallista y restrictiva concentrada en el proceso y no en los resultados, la excesiva burocracia que impregnó los procesos, provocando el desperdicio de tiempo, energía y otros recursos valiosos para un programa que dependía absolutamente de la consolidación de convenios para cumplir con sus objetivos, estar condicionado a procesos burocráticos generó un fuerte nivel de incertidumbre a lo largo del desarrollo del programa.</p> <p>Otra dificultad estuvo relacionada con la carencia de medios para mantener un equipo adecuado responsable de solucionar las necesidades mínimas, cuando lo común fue tener un equipo muy pequeño que a menudo era rotado provocando muchos problemas.</p> <p>Una dificultad más fue en torno a la presentación detallada del uso del financiamiento así como la concentración en el cumplimiento de procedimientos procesales y formularios, con poca atención en la ejecución física. Esto convirtió a la presentación de cuentas en un proceso caro e ineficaz.</p> <p>Posteriormente se tuvo problemas de otra índole vinculados con la permanente carencia de infraestructura, especialmente de equipos de informática. Las dificultades en equipar el programa con computadoras de calidad y en cantidad suficiente afectaron los procesos administrativos, cuya solución a estas demandas produjo pérdida de tiempo y recursos de los equipos gerenciales ya que éstos tuvieron que participar en discusiones y negociaciones para equiparar adecuadamente el programa.</p> <p>No obstante, también persistieron problemas enfrentados desde el inicio del programa. Por ejemplo aquel relacionado con la cantidad y calidad inadecuadas de los recursos humanos en el equipo gerencial, causando perjuicios en áreas distintas tales como planeamiento, monitoreo, evaluación, articulación, entre otras; que a mediano y largo plazo afectaron los resultados.</p> <p>Un problema que también perduró fue la excesiva lentitud en los procesos para consolidar los convenios impactando negativamente las acciones del programa. A estos problemas se sumó la incomprensión de los sectores responsables del análisis jurídico de los procesos y, en particular, de la especificidad de las acciones del programa.</p>
Brasil Abriendo Espacios	No hay información disponible.

<p>Estados Unidos Proyecto de Prevención de la Intimidación (Bullying Prevention Program)</p>	<p>Entre las dificultades señaladas, se mencionó el hecho de que en algunas instituciones fue observado cierto desinterés y falta de entusiasmo en la implementación del programa, lo cual pudo deberse a que estas actitudes podrían reflejar a la misma situación en la sociedad, la falta de tiempo de un personal sobrecargado de tareas, así como la inconformidad con la propuesta.</p> <p>Adicionalmente se detectaron otros problemas vinculados con el tiempo disponible para las asesorías a cargo del personal universitario, pues algunos de sus miembros no asumieron el programa como un proceso a largo plazo, sino más bien como una intervención aislada. Otros integrantes se manifestaron apegados a otras filosofías o proyectos contra la intimidación opuestos a los planteamientos del programa Olweus. Asimismo hubo algunas dificultades para llevar a cabo las reuniones sobre intimidación y relaciones interpersonales en las aulas pues algunos maestros manifestaron su incomodidad en comprometer a sus estudiantes en este tipo de discusiones.</p>
<p>Estados Unidos Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)</p>	<p>No hay información disponible.</p>
<p>España Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (Save)</p>	<p>Las dificultades tienen que ver con el amplio número de escuelas participantes; lo cual impidió ejercer mecanismos de control más rigurosos y por tanto la evaluación se realizó sobre indicadores que no recogían, en su totalidad, información sobre los recursos movilizados ni sobre las consecuencias alcanzadas. Este hecho confirma que se deben tomar con anticipación las medidas adecuadas para asegurar un mejor proceso de control, un registro periódico más homogéneo, sobre todo si se quiere evaluar con verdadero rigor.</p> <p>Se presentaron otras dificultades como la pérdida de ciertos maestros que a pesar de haber recibido la capacitación, fueron reubicados en otras escuelas o, por el contrario, maestros recién incorporados que requirieron ser capacitados con cierta prisa.</p> <p>Otro conjunto de problemas se derivan de las modificaciones del mapa escolar de las zonas afectadas, los cambios de los docentes de sus escuelas, la diversidad de actuaciones de los orientadores escolares, así como la irregular implantación de los nuevos tramos educativos obligatorios; dificultando el proceso planeado por la estrategia de intervención. Sin embargo, también se confirmó que la realidad escolar nunca es independiente de la realidad profesional de sus docentes y del contexto social, político, económico y cultural en el que están inmersos sus protagonistas: profesorado, alumnado y familias.</p> <p>Finalmente, entre las dificultades no previstas al inicio de este programa fueron suscitadas porque no estimaron adecuadamente el trabajo y tiempo que suponía la elaboración de documentos producidos por los maestros; la organización de conferencias y seminarios con el fin de informar y sensibilizar a familias y sociedad; la transformación de las actitudes de los directores, docentes, alumnos, administrativos y familias, las decisiones de la administración; el papel de la formación permanente del profesorado y de los centros de profesores, entre otras acciones.</p>
<p>Inglaterra Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield</p>	<p>Desde una perspectiva científica, hubiera sido deseable identificar los mecanismos de cambio al interior de cada escuela. Sin embargo, no fue posible que el equipo pudiera controlar los eventos a través de la aplicación de estrategias estandarizadas en ellas. Así pues, en todas las escuelas fue indispensable hacer frente a diferentes cambios en el personal docente, cambios en los números de las escuelas, demandas del currículo nacional y demandas de nuevos procedimientos de evaluación así como al impacto producido por la reducción de recursos debido a los cambios en la política escolar. Además, las escuelas poseían diferentes poblaciones estudiantiles, tanto en términos de origen étnico, como de lengua materna y clase social. De tal manera que la solución a este problema fue brindar un marco común para la aplicación de las estrategias, en términos de estandarización de los procedimientos de entrenamiento y materiales. Para que la experiencia y los resultados obtenidos pudieran ser replicables se decidió que el soporte del equipo de apoyo debía ser mínimo; es decir, que el proyecto ofrecería capacitación, información y consejo solo si ello era solicitado.</p>

Fuente: Resumen basado en: Krauskopf y OPS, 2006.

f) Lecciones aprendidas

Como cualquier acción humana, las estrategias de intervención objeto de este análisis pueden ser mejoradas. Para lograr este fin, resulta oportuno conocer las opiniones y sugerencias, producto de la reflexión crítica y sustentada de los propios actores responsables de su diseño, implementación y evaluación. Con este espíritu, se advierte que dentro de las más relevantes, según el informe elaborado por Krauskopft y la OPS (2006), destacan las siguientes:

1. La intervención en la violencia escolar produjo alteraciones relevantes no sólo entre las relaciones entre los alumnos, o entre éstos y sus maestros o, en el mejor de los casos, entre los diversos actores escolares. Las alteraciones también se dieron en las dinámicas institucionales, el clima y las culturas escolares, los modelos de gestión, la vida escolar diaria. Adicionalmente, en algunos casos se logró replantear los sentidos y significados de nociones y principios vitales para el funcionamiento de cualquier escuela vinculados con la autoridad, el poder, la responsabilidad, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia, la cooperación, el reconocimiento de la participación de varios actores escolares, sobre todo de aquellos que usualmente se les concibe como actores pasivos o invisibles, como los alumnos y los padres de familia, etcétera.
2. Los casos indican que hay ciertas metodologías y estrategias que resultan ser más eficaces que otras. Por ejemplo: trabajar con grupos pequeños a diferencia de hacerlo con grandes; prever el tipo de cursos más pertinentes para docentes y otras autoridades escolares en contextos de alta rotación del personal; implementar acciones teniendo en cuenta la singularidad de cada escuela, permitiendo cierta flexibilidad en dichos procesos de forma que se adecuen a las trayectorias escolares particulares; propiciar la participación espontánea y organizada de diferentes actores escolares en lugar de asignarles una colaboración específica. Sin embargo, es importante subrayar que las decisiones que optan con antelación por unas u otras deben ser resultado de un seguimiento y evaluación sistemática de los equipos directivos, técnicos y logísticos responsables de la implementación de cada estrategia
3. Las intervenciones estudiadas confirman la necesidad apremiante de documentar sus procesos y resultados así como de generar información sistemática y objetiva de sus

evaluaciones. Con ello, se podrían ampliar las opciones futuras para la intervención en el acuciante problema de la violencia escolar que está presente en nuestros tiempos.

4. Estas estrategias de nueva cuenta reiteran que no existen fórmulas mágicas ni únicas que resuelvan inmediata y menos absolutamente la violencia escolar.
5. En algunas estrategias fue evidente el reducido conocimiento que se tenía al inicio sobre la violencia escolar y sus múltiples manifestaciones, lógicas, dinámicas, causas y efectos. No obstante, hubo algunas intervenciones que a pesar de que no tenían entre sus principales objetivos la producción de conocimiento, lograron generar y profundizar el conocimiento sobre la violencia escolar en sus entornos y países.

Cuadro 4.15 Lecciones aprendidas de la implementación de las estrategias de intervención

País y nombre	Lecciones aprendidas
<p>Colombia</p> <p>Programa Habilidades para la Vida</p>	<p>Cuando se emprende una estrategia que afecta al conjunto de la comunidad educativa es inevitable la transformación del estilo educativo del centro intervenido (clima escolar, cultura organizacional) y las relaciones sociales entre los diversos actores escolares. Esta situación frecuentemente provoca el cuestionamiento de las formas tradicionales de educación, del modelo de escuela y del comportamiento deseado de dichos actores, especialmente de niñas, niños, adolescentes y jóvenes cuyos derechos, responsabilidades y prácticas en torno a la expresión y participación activa y propositiva en las escuelas, cambia profundamente.</p> <p>En el caso de los docentes, también hubo cambios relevantes. Se habla, por ejemplo, de la transformación en la formación y práctica docente, la incorporación de capacitación vivencial, el intercambio de experiencias, el desarrollo de conocimientos, habilidades y recursos dirigidos a la prevención y tratamiento cotidianos de la violencia en las escuelas y las aulas. Esta modalidad tuvo varios resultados satisfactorios no previstos. Entre ellos sobresale el abandono de la actitud tradicional del “yo sé, tú no sabes” por parte de los docentes hacia los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje se convirtió en una experiencia compartida.</p> <p>Según sus responsables, la principal fuerza de esta estrategia de intervención se halla en la cooperación ya que de haberse elegido un diseño de “arriba hacia abajo”, derivado de un modelo preconcebido por expertos y técnicos y ejecutado por otros actores, como las agencias gubernamentales, su implementación no hubiese logrado la consecución de sus objetivos. En este contexto abrir la cooperación de múltiples actores permitió aprovechar las cualidades de cada uno de ellos. Por ejemplo, de la cooperación con los órganos públicos fue posible utilizar su andamiaje institucional para capacitar a actores que, en la práctica, estarán conduciendo el proceso como los docentes y los policías. En cuanto a la cooperación con organismos no gubernamentales, fue factible emprender acciones puntuales dirigidas hacia los niños y adolescentes, para convertirlos tanto en protagonistas de su propio desarrollo como receptores de conocimientos y vivencias orientadas a su constitución como sujetos de derechos y constructores de ciudadanía.</p>
<p>Brasil</p> <p>Programa Paz nas Escolas</p>	<p>Las lecciones aprendidas en este caso aluden a las negociaciones que debieron hacerse a lo largo del diseño, implementación y evaluación de este programa, cuya relevancia fue tal que de ellas se derivó buena parte de los resultados alcanzados. Estas negociaciones son de naturaleza distinta, por ejemplo, comprenden desde el establecimiento de los criterios respecto a la cantidad y calidad de los recursos humanos que conforman el equipo directivo, acuerdos con los rasgos del programa hasta los diversos criterios entre los actores participantes respecto al tiempo. Este problema fue visible, por ejemplo, cuando se trataba de firmar convenios de colaboración o de la elaboración de análisis jurídicos de los procesos para determinar acciones específicas del programa.</p>

<p>Brasil Abriendo Espacios</p>	<p>Dentro de las lecciones aprendidas, se puso de relieve que las trayectorias de las escuelas participantes, vinculadas con su historia y la de sus integrantes en un horizonte temporal y espacial amplio, fueron variadas y múltiples. Ese hecho tuvo una influencia decisiva en la implementación y resultados de esta estrategia de intervención. En este panorama también importaron los cambios en los tipos y alcances de las redes a las cuales las escuelas se vinculaban antes y después de la operación del programa. Dichos cambios implicaron la creación de nuevas relaciones sociales y de nuevos formatos de producción de conocimiento, que probablemente hubiesen pasado desapercibidos si se hubiesen aplicado modelos de evaluación rígidos y convencionales.</p> <p>Una lección más fue que las diversas manifestaciones de las violencias en las escuelas incidieron simultáneamente en el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de los individuos como en sus relaciones entre sí. Adicionalmente se observó que estas manifestaciones provocaban efectos concretos sobre las escuelas como la sensación de fracaso de sus propósitos en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje.</p>
<p>Estados Unidos Proyecto de Prevención de la Intimidación (Bullying Prevention Program)</p>	<p>Una lección aprendida de esta experiencia tuvo que ver con que los entrenamientos a grupos grandes eran menos efectivos que los implementados en grupos pequeños, los cuales podían ser más personalizados y podían tener sesiones de entrenamiento más definidas.</p> <p>Otra fue que de acuerdo con las demandas propias del programa, la pertinencia de designar un coordinador “in situ”. De hecho, se concluyó que era recomendable asignar un coordinador de tiempo completo con un asistente de tiempo parcial; donde el primero estaría a cargo de la organización y supervisión de actividades tales como la administración del cuestionario y el procesamiento de resultados, así como la organización y mantenimiento de una biblioteca de materiales diversos, de la elaboración de un calendario y de reuniones de personal con relación al tema.</p>
<p>Estados Unidos, Proyecto Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS)</p>	<p><i>Path</i> constituye una estrategia de intervención en las escuelas que buscó desarrollar competencias sociales y emocionales que permitiesen construir factores protectores y disminuir el riesgo de problemas conductuales y mala adaptación social. Adicionalmente buscaba mejorar la calidad del ambiente en el salón de clases. En los estudios realizados en torno a las múltiples experiencias que han replicado este programa, han mostrado que alcanzan resultados satisfactorios en diferentes poblaciones (regulares y niños con necesidades especiales), tanto en localidades urbanas como rurales.</p>
<p>España Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (Save)</p>	<p>Fueron mencionadas varias lecciones aprendidas. Entre las que se encuentran que cualquier estrategia emprendida debe considerar la investigación de su experiencia con los propósitos de mejorar la calidad del clima y la reducción de la violencia en las escuelas, su cultura y su forma de ver las cosas. Asimismo, se recomienda tomar en cuenta a los docentes, conocer sus opiniones sobre los temas abordados, darles el apoyo demandado y esperar que sea el ritmo del propio desarrollo curricular el que exija cambios. De este modo es más factible que el maestro esté dispuesto a cambiar a partir de que lo que cambia es lo que él/ella considera que debe hacerlo.</p> <p>Las ideas de programa como línea de trabajo y su complemento, la “caja de herramientas”, se erigieron como ámbitos de conocimiento conceptual y procedimental respectivamente y optimizan el proceso de cambio porque propiciaban seguridad entre los docentes, en la medida en que son éstos quienes controlan sus propios instrumentos para el cambio, en función de lo que quieren y de las razones que justifican esta decisión.</p> <p>En cuanto a las lecciones de orden conceptual, este programa encontró que no todos los factores que desencadenan el fenómeno del maltrato en las escuelas provienen de ellas. Un conjunto importante de sus causas aluden a factores externos de influencia difusa, como las propias convenciones y estilos de vida social, cuyo efecto es difícil medir. Otro conjunto lo conforman factores muy personales, cuyo valor también es difícil de observar y estimar en el proceso educativo. De igual modo en la permanencia de la violencia influyen tanto las condiciones escolares como, de manera especial, las características familiares y las personales de los alumnos que se encuentran severamente afectados por esta violencia escolar. Esto confirma la necesidad de considerar en el diseño, implementación y documentación de la intervención algo más que las formas de integración escolar o de las características personales de algunas alumnas y alumnos, sobre todo cuanto se trata de las víctimas y los agresores.</p>

<p style="text-align: center;">Inglaterra Proyecto Contra la Intimidación de Sheffield</p>	<p>Las lecciones aprendidas destacadas en este proyecto tienen que ver con el análisis de los cambios asociados con las percepciones y prácticas de intimidación en un contexto y periodo determinados. Dicho examen concluyó que las escuelas en donde se implementaron grandes acciones contra la intimidación, habían tenido previamente una mayor conciencia de la intimidación entre sus alumnos, lo que conducía a que más estudiantes que habían experimentado alguna forma de intimidación reconocieran que ésta había reducido.</p> <p>Adicionalmente, el análisis encontró que existen evidencias del éxito de las acciones en las escuelas contra la intimidación pero, subrayan, existen variaciones entre unas y otras, y toman diferentes formas en las escuelas primarias y en las secundarias. Tal parece que cuando las escuelas primarias dirigían sus esfuerzos contra la intimidación, esta situación era percibida rápidamente por los alumnos, con lo cual los niveles de reportes respectivos disminuían. Mientras que en las escuelas secundarias, el involucramiento del personal y los esfuerzos generales provocaron, de entrada, un impacto positivo en la disposición de los alumnos intimidados a pedir ayuda a un maestro.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Resumen basado en: Krauskopf y OPS, 2006.

4.5 Reflexiones sobre los avances y desafíos de las estrategias de intervención

El examen de algunas de las principales estrategias de intervención en materia de violencia escolar, según los parámetros de la Organización Mundial de la Salud, las Naciones Unidas, la UNESCO, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) así como diversas organizaciones de la sociedad civil y expertos situados en diferentes latitudes, confirman el presupuesto central de este **Curso en Línea**: si bien la violencia escolar alude a un complejo y acuciante problema en la actualidad, también es un fenómeno que, aun en las condiciones más adversas, se puede prevenir y evitar.

Además de esta lección, que alienta la construcción de nuevas y renovadas estrategias de intervención, hay varias otras que conviene reiterar. Entre éstas, se encuentra el hecho de que, como en otras experiencias participativas, partir de la construcción e implementación colectiva del proyecto sustentada en la valoración del conocimiento y experiencia que cualquier persona posee y puede aportar al proyecto, constituyen puntos de partida que propician no sólo la realización de un trabajo informado, colectivo, reflexivo, colaborativo y estratégico sino también aumenta la probabilidad de lograr los objetivos planteados. En el caso de la violencia escolar, tal como se vio en algunas estrategias examinadas en los apartados anteriores, aquellos esfuerzos que parten de perspectivas participativas de los diferentes integrantes de las escuelas y ambientes externos para la operación de estrategias de intervención sobresalen por los resultados satisfactorios alcanzados.

Aunado a ello, en numerosos casos se ha provocado, sin la intención explícita al comienzo, la revaloración de la participación de las y los alumnos, de los padres de familia, de

otros agentes escolares e, incluso, de los actores externos a las escuelas. En este panorama, resulta pertinente reiterar que si bien la preocupación central de buena parte de estas estrategias se ubica en la prevención y disminución de la violencia escolar, los esfuerzos que de ella se derivan terminan provocando consecuencias que generalmente no estaban planeadas al inicio y que están articuladas con cuestiones tales como la construcción y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, la participación social, la cultura de la paz, la inclusión social, la equidad, entre otros, que conforme avanzan las iniciativas reiteran su importancia para garantizar la consecución de los propósitos planteados. En otros términos, esto significa que concentrar los esfuerzos exclusivamente en la violencia escolar y algunas de sus manifestaciones específicas, como el acoso y maltrato entre pares, no garantiza a la larga buenos resultados, sobre todo aquellos vinculados con la verdadera prevención de la violencia escolar. En esto tiene que ver la singularidad de la violencia escolar cuya complejidad en tanto fenómeno multicausal, multidimensional, en constante cambio y, lo más grave, pudiendo llegar a ser funcional y *natural* en el contexto de ciertas dinámicas escolares cotidianas, conlleva a que la implementación de medidas dirigidas a su prevención implica, inevitablemente, la alteración de lo que *tradicionalmente* se ha entendido en las escuelas como, por ejemplo, autoridad, poder, conflicto, participación, voluntad, acción, convivencia.

En este contexto, aquellos programas, proyectos y acciones que frente al incremento de la violencia escolar y su singular concepción como un reflejo de la violencia social, diseñan propuestas desde enfoques centrados en la seguridad pública, la denuncia y el establecimiento de medidas cada vez más duras e, inclusive, autoritarias –como la revisión de las mochilas, la instalación de cámaras, el apoyo de algún policía, autoridad escolar o padre de familia en los horarios de entrada y salida, el uso permanente de identificación escolar o aquellas iniciativas que proponen “tipificar” el *bullying* como un delito–, parecen no tener los resultados deseados. Con medidas como éstas, además de que logran que las escuelas se parezcan cada vez más a las prisiones (Thompkins, 2000), se genera un ambiente y clima escolar que pueden tener un alto impacto negativo en el desarrollo moral y social que se busca en todo proceso educativo (Welsh, 2000) pues las escuelas se transforman en espacios donde no predomina la confianza, la solidaridad, la empatía, la cordialidad y lealtad entre sus integrantes sino la desconfianza, el descrédito y la exclusión entre ellos. En este sentido, aquellas iniciativas y estrategias que se adscriben a esas corrientes más conservadoras y autoritarias, ponen en riesgo la defensa y

protección de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pero, además, muestran un profundo desconocimiento de la violencia escolar, su lógica, causas e implicaciones.

Como se dijo arriba, resulta fundamental entender a través de qué mecanismos la violencia escolar se incrusta y se vuelve funcional a las complejas dinámicas escolares cotidianas. Para ello, un primer paso consiste en reconocer que el funcionamiento de toda institución escolar está basado en la aplicación de cierta violencia *legítima* basada en medidas de control y disciplina escolar (Gómez, 2005). Desde esta perspectiva, ciertas manifestaciones de la violencia, sin duda, desafían el conjunto de reglas que norman a las escuelas, pero este comportamiento violento por parte de algunos miembros escolares puede ser resultado de aquellas medidas de control y disciplinarias; del clima escolar que éstas configuran; de las formas en que los alumnos, docentes y las autoridades escolares son tratados; así como de los criterios de injusticia/justicia, parcialidad/imparcialidad, subjetividad/objetividad que sustentan la aplicación de esas disposiciones. No obstante, comúnmente este tipo de violencia no se concibe en las escuelas o entre las autoridades escolares (directores, docentes) como producto del diseño de las instituciones escolares sino se atribuye a la rebeldía e indisciplina de las alumnas y alumnos –en algunos casos considerada *propia* de la edad como sucede entre los alumnos de secundaria–, o bien, del carácter *conflictivo e inconforme* de otro tipo de personajes escolares, como algunos docentes (Gómez, 2005).

Por ahora vale la pena detenerse en el sub-apartado referente a las lecciones aprendidas, sobre todo, en aquellas políticas, administrativas, institucionales, técnicas y logísticas pues hay varias que, sin duda alguna, se podrían considerar para prever mejores resultados, con acciones más eficaces y eficientes en un país como el nuestro y que tienen que ver con, por ejemplo, la rotación constante del personal docente y directivo escolar; la entrega fuera del tiempo planeado de los recursos necesarios para el buen desarrollo del programa, proyecto o acción; la burocratización de los procesos administrativos y sus graves consecuencias en la operación cotidiana; las diferencias entre el perfil deseable y el real entre los responsables del funcionamiento de la estrategia de intervención; el escaso o nulo apoyo por parte de participantes más relevantes; la difusión errónea de la estrategia entre los actores; y en los ámbitos clave, entre otros. Es, en este sentido, que la planeación, la estimación de alternativas posibles de solución anticipadas, así como la evaluación correctiva durante la implementación,

emergen como tareas cruciales que deben ser consideradas desde el diseño de la estrategia de intervención con el propósito de garantizar los resultados deseados.

Sin duda, el diseño, implementación y evaluación de una estrategia de intervención es, por sí mismo, un proceso complejo, más todavía si quiere apegarse a ciertos principios de la gobernanza relativos a la articulación entre múltiples y muy diversos actores a partir de la consideración de que sólo así es posible atender un problema tan complejo como lo es la violencia escolar (Aguilar, 2010; Zurita, 2011c; 2011d). No obstante, hay ciertos aspectos que confirman la existencia de un contexto político e histórico propicio para emprender estrategias de intervención en la violencia escolar, como son los intereses expresados por múltiples actores en torno a la prevención de este fenómeno, dando por hecho que no es un problema natural ni inevitable. En consecuencia, también se advierte la diversificación de los discursos –relativos al fortalecimiento de la democracia; al respeto y defensa de los derechos humanos y, particularmente de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; al derecho a la educación; a la protección de la salud, el bienestar, la inclusión, el desarrollo social y, hasta la seguridad pública; entre otros– desde los cuales se justifican ampliamente las acciones en la materia.

Estos cambios no son de ningún modo menores, pues a diferencia de un par de décadas atrás, donde en países como México se carecía de programas, proyectos y acciones dirigidos explícitamente a la prevención de la violencia escolar –o, en el mejor de los casos, había algunas cuantas pero de reducido alcance, visibilidad, apoyo e impacto–, hoy se puede afirmar sin temor a equivocarse que uno de los principales retos que enfrenta este amplio abanico de actores que emprenden múltiples estrategias de intervención no se circunscribe a la cantidad sino a la calidad. La *explosión* que hoy vive la violencia escolar –ya sea como detonador de la acción política, como objeto de estudio, como interés ciudadano o como preocupación de los medios de comunicación– puede llegar a ser sólo una moda pasajera sin mayores consecuencias o, por el contrario, puede ser un motor para la transformación no sólo de nuestras escuelas sino también de nuestras sociedades.

4.6 Bibliografía citada

- Aguilar, Luis F. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*, México: Fundación Friederich Naumann para la Libertad, 67 p.
- Booth, Wayne C. *et al* (2003). *The craft of research*. Second edition, Chicago & London, The University Chicago Press, 329 p.
- Bourgon, Jocelyn. (2010). “Propósito público, autoridad gubernamental y poder colectivo”, en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, no. 46, febrero, Caracas
- Casas, Rosalba y Jorge Dettmer. (2004). “Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras”, México, FLACSO 52 p.
- Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio de Montesinos A.C (CESCAM) (2002). *Lo Cívico en lo Público; estrategias y herramientas de incidencia ciudadana en Políticas Públicas*, México.
- Cunill Grau, Nuria. (2010). “Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública”, en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, no. 46, febrero, Caracas.
- Debarbieux, E. (1994). “Ecole du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école”, en *Migrants-formation*, 97.
- Debarbieux, E. (2001). “La violencia escolar: un problema mundial”, en *El correo de la UNESCO*, Abril, no. 4, pp. 10 – 13.
- Devine, J. y H. A. Lawson. (2003). “The Complexity of School Violence”, en K. Smith. *Violence in Schools*. Londres: Routledge Falmer, 332-349.
- Diaz Aguado, M. J.; R. Martínez Arias y G. Martín Seoane (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- Diaz Aguado, M. J. (2005). “Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp. 17-47.
- Gagnon, J. C. y P. Leone. (2000). “Alternative Strategies for School Violence Prevention. New directions for Youth Development”, en *Theory, Practice and Research* 92, 101-126. Disponible en: <<http://abi.ed.asu.edu>>.
- Gilligan, J. (2001). *Preventing Violence*. New York: Thames & Hudson.
- Gómez, Antonio. (2005). “Violencia escolar e institución educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México COMIE, núm.26.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) (1993). *Gestión educativa estratégica*. Módulo 2, Buenos Aires, 36 p.
- Kooiman, Jan. (1993). (ed.). *Modern Governance: New government –Society Interactions*, London: Sage Publications, 280 p.
- Krauskopf, Dina y Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D. C.: OPS, 159 p.
- Lawson, H. (2001). *Reformulating the School Violence Problem: Implications for Research, Policy, and Practice*. Informe presentado en la Conferencia Internacional sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas de UNESCO, París.
- Magee y Rutherford (1998). *Alternative Programs for Students with Social, Emotional or Behavioral Problems*, Estados Unidos, The Council for Children with Behavioral Disorders.
- Mulberg, Jon (2005). *Cómo descifrar cifras. Una introducción al análisis de datos*, México, Fondo de Cultura Económica, Colecc. Serie Popular, 263 p.
- Naciones Unidas. (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, 88 p.

- Olweus, Dan. (s/f). *Acoso escolar, bullying en las escuelas: hechos e intervenciones*. 23 p.
- Organización de los Estados Americanos. (OEA). (2008). *La Seguridad Pública en las Américas: retos y oportunidades*, Washington D. C., OEA (documentos oficiales).
- Ortega, R., J. A. Mora-Merchán y J. Mora (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*, España, Mergablum, Edición y Comunicación.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (2005). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Informe del Consejo Consultivo del PREAL, Chile: PREAL.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (2007a). *Brigadas educativas. Herramientas para la prevención de la violencia escolar*, Santiago de Chile: PREAL-Editorial San Marino.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (PREAL). (2007b). *Planificar para integrar escuela y comunidad. Herramientas para la prevención de la violencia escolar*, Santiago de Chile, PREAL-Editorial San Marino.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (PREAL). (2007c). *Prevención de la violencia en escuelas de nivel básico en Ecuador: Iraq y Sisa. Herramientas para la prevención de la violencia escolar*, Santiago de Chile: PREAL – Editorial San Marino.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (PREAL). (2006a). *Conversando en la escuela. Herramientas para la prevención de la violencia escolar*, Santiago de Chile, PREAL-Editorial San Marino.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (PREAL). (2006b). *Cultura de paz. Herramientas para la prevención de la violencia escolar*, Santiago de Chile, PREAL-Editorial San Marino.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (PREAL). (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar. Octubre, Año1, no. 1, Santiago de Chile, PREAL-Editorial San Marino, 4 p.
- Román, Marcela y Francisco Javier Murillo. (2011). “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, en *Revista CEPAL*, Chile, núm. 2004, Agosto, pp. 37-54.
- Santa Cruz, María. (2003). *Violencia juvenil en El Salvador*. Presentación en la Conferencia Centroamericana sobre Juventud, Guatemala, Antigua.
- Smith, K. (1997). “Economic infrastructures and innovation systems”, en Charles Edquist (ed.) *Systems of innovation. Technologies, institutions, and organizations*, Londres, Pinter.
- Thompkins, Douglas E. (2000). “School violence: gangs and a culture of fear”, en *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, January, pp. 54-71.
- UNESCO. (2001). *Cultura de la Paz en la Escuela. Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*. Resultados del Concurso Regional de la Red de las Escuelas Asociadas de la UNESCO en América Latina y el Caribe, Chile, UNESCO-OREALC, 39 p.
- Welsh, Wayne N. (2000). “The effects of school climate of school disorder”, en *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, January, pp. 88-107.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2008a). *Guía para la elaboración de proyectos de intervención*. FLACSO-México, Diplomado superior para la gestión de ambientes escolares seguros para la construcción de ciudadanía, México: FLACSO, 80 p.
- Zurita Rivera, Úrsula (2008b). *La escuela como comunidad: seguridad y participación*. FLACSO-México, Diplomado superior para la gestión de ambientes escolares seguros para la construcción de ciudadanía, 31 p.

- Zurita Rivera, Úrsula. (2009). “La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México”, en *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. México, LXI Legislatura Cámara de Diputados-Centro de Estudios y de Opinión Pública, vol. 2, núm. 4, pp. 43-72.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2010a). “La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia”, en *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, EUA, OEA, Vol. 3, num. 2, pp. 171-194.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2010b). “Los desafíos del Programa Escuela Segura en el Vigésimo Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño”, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, México, Édnica IAP, año 1, número 2, pp. 118-124.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2010c). “Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México”, en A. Furlan, M. A. Pasillas; T. Spitzer y A. Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Buenos Aires, Argentina, NOVEDUC, pp. 189-239.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2011a). “La diversidad y la violencia en las escuelas: limitaciones actuales en las políticas educativas mexicanas”, en *Revista Novedades Educativas*, Argentina, NOVEDUC, núm. 247.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2011b). “La violencia en las escuelas: limitaciones y desafíos del Programa Escuela Segura”, en *Educación a Debate*, Disponible en: <http://educacionadebate.org.mx/2011/04/27/la-violencia-en-las-escuelas-limitaciones-y-desafios-del-programa-escuela-segura/>
- Zurita Rivera, Úrsula. (2011c). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, núm. 48, enero-marzo, pp. 131 - 158.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2011d). “Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión sobre la experiencia mexicana actual”, en *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, Campus de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, vol III, num. 5, enero-junio pp. 94-129.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2011e). “Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas”, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, México, Édnica IAP, año 1, número 5. (Próxima publicación)

Módulo 5:

Una propuesta de intervención



Módulo 5: Una propuesta de intervención

Introducción

Diversos autores postulan que, para que el proceso educativo pueda llevarse a cabo de forma idónea, es imprescindible la existencia de un clima de disciplina en el aula (Marino,1996, Watkins y Wagner, 1991).

Melero (1996), comenta que: “una de las fuentes de malestar más importantes de los maestros en las relaciones con sus alumnos, son los problemas de disciplina” (p. 86); y afirma que: “ las relaciones con los alumnos se cuentan entre los sucesos más molestos, o que pueden ser origen de más molestias[para los profesores]” (p.87), sugiriendo que se forma a los maestros de manera académica o científica, pero se deja de lado la preparación psicológica y pedagógica necesarias que les permita elaborar estrategias personales para afrontar los conflictos en el aula, con un mínimo efecto dañino para ellos mismos. Fleiter y Tokar, citados por Woolfolk (1990), mencionan que los maestros encuestados, de diversos niveles escolares, consideran la mala conducta de sus alumnos como la principal fuente de estrés para ellos. Igualmente los profesores manifiestan que las conductas más problemáticas son, por ejemplo: interrupciones en clase, retardos, ausencias, falta de compromiso con las tareas escolares, que los actos de violencia franca.

Al respecto, Dobson (1989) ha documentado que la gran mayoría de los docentes de primaria en los Estados Unidos dejan su trabajo escolar por este tipo de problemas y abunda: “se estima que el 80% de las maestras y los maestros que abandonan el magisterio después de su primer año de experiencia, lo hacen por su incapacidad de mantener la disciplina en el aula” (p. 101). En suma, la disciplina en la escuela es un asunto que ha sido de particular interés tanto para el profesorado de los diferentes niveles educativos, como para los investigadores en la materia.

La disciplina como condición del aprendizaje

La incorporación de los niños a la escuela es vital, ya que de la institución educativa surge un conjunto de formalidades, así como una serie de normas morales, sociales y disciplinarias que

deben observarse. La experiencia de este encuentro es trascendental, ya que los niños descubren que tanto las normas, como ciertas formas de conducta, son casi inmutables y existen independientemente de ellos. Además, llegan a la introyección de que estas reglas fueron establecidas sin su consideración, pero deben ser acatadas, o de lo contrario, se expondrán a castigos y sanciones de parte de las autoridades escolares.

Vázquez (1995), acota: “la normatividad escolar pertenece al conjunto de experiencias que contribuyen a la formación de los niños de manera peculiar, la cual llega a formar parte de sus vidas, por efecto de su asistencia cotidiana a los centros escolares y como consecuencia de las condiciones bajo las que cumplen las actividades que ahí se indican” (p.40).

En este contexto, la escuela en general, tiene una considerable ascendencia sobre las conductas de los alumnos, por lo tanto, dentro del proceso educativo, uno de los asuntos que siempre ha interesado a los docentes es el concerniente a la disciplina escolar y sus implicaciones en el aula

Antes que nada, es necesario reivindicar el vocablo ‘disciplina’, ya que su sola mención pareciera sinónimo de conductas indeseables o indisciplina. Por disciplina entenderíamos el conjunto de regulaciones o normas convencionales que permiten la interacción productiva, armoniosa y enriquecedora de los integrantes de una comunidad, llámese familiar, escolar, social, etc. Molina, citado por Ramírez, (1997), define el término ‘disciplina’ como: “la conducta consciente de un sujeto, dirigida a reconocer y acatar un principio, una norma, una ley”. (p. 9) Por lógica, la indisciplina comprendería las conductas indeseables que se opusieran o entorpecieran lo mencionado con antelación.

En este mismo sentido, Watkins y Wagner (1991), definen conductas indeseables como: “aquéllas que influyen negativamente en el proceso docente y/o suponen un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar” (p.21).

Ortega, del Rey, Córdoba y Romera (2008) señalan que existen dos formas distintas de concebir la disciplina escolar, caracterizadas por la finalidad que se persigue en cada caso: la disciplina como sinónimo de control o como instrumento para la formación.

Morais (1997), sintetiza los trabajos realizados sobre el tema argumentando que, por lo general, la literatura al respecto aborda la disciplina desde un punto de vista de control, es

decir, se hace énfasis en la disminución de las conductas denominadas: indeseables, disruptivas, conflictivas, problemáticas, antisociales o no convencionales, en vez de resaltar la promoción y pertinencia de las conductas deseables.

Disciplina y escuela.

La disciplina escolar se define como el sistema que regula el comportamiento de los alumnos mediante el establecimiento de mecanismos que hacen posible la convivencia armónica y respetuosa en las aulas a través de la corrección de las acciones consideradas perturbadoras (Gotzens, 1997). Por lo consiguiente se refiere a las relaciones que se establecen entre alumnos y maestros con relación a la educación dentro de la escuela, lo que la convierte en un componente importante del ámbito educativo (Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007).

La finalidad de la disciplina dentro del aula es mantener un ambiente positivo de aprendizaje que sea productivo. Existen tres razones que explican su importancia: a) brinda más tiempo disponible para aprender; b) acceso al aprendizaje, ya que permite tener normas para que todos los alumnos interactúen de manera respetuosa y ordenada; y c) disciplina para el autocontrol, es decir ayuda a los alumnos a controlarse a sí mismos (Woolfolk, 1999).

Fierro (2005) plantea la postura de los directores de las escuelas sobre lo que es considerado como ‘comportamiento disciplinado’ (p. 1135), el cual está basado en: ‘obediencia y respeto’ (p. 1135), siendo estos los ejes de la disciplina.

Actualmente la disciplina escolar se ha relajado y como mencionan Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) en su estudio, en las aulas de las escuelas primarias y secundarias se está dando un problema muy fuerte de violencia y de falta de disciplina que repercute en los aprendizajes de los alumnos y en el ambiente de la comunidad escolar.

El término violencia se define como una forma grave de romper las reglas de comportamiento que se ve reflejado en daños físicos contra personas y/o propiedades (PREAL, 2003).

Existen factores similares que ocasionan la falta de disciplina y la violencia en las escuelas, estos factores pueden ser: a) externos, se dividen en individuales (personalidad, género), y sociales (pobreza, discriminación por raza, género, condiciones sociales o familiares) y b) internos a las instituciones educativas como el sistema de disciplina, la exigencia

académica, la calidad de las relaciones entre profesores, alumnos, padres y estilos de enseñanza-aprendizaje observados en el aula (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). De manera coincidente Ortega, del Rey, Córdoba y Romera (2008) señalan la existencia de dos perspectivas en los estudios que han abordado las causas del comportamiento indisciplinado: a) aquellos que atribuyen las causas del problema a las características o circunstancias del alumno indisciplinado, y b) los que exploran las causas en la dinámica del sistema de relaciones de la institución educativa.

Walker (1995) señala que investigadores de la National Association for the Education of Young Children en 1993 identificaron varias causas del aumento de la conducta violenta: la pobreza, el racismo, inadecuadas prácticas de los padres, desempleo, abuso de drogas, y la frecuente exposición a la violencia a través de los medios de comunicación.

Cada escuela tiene distintos efectos sobre los alumnos. Escuelas situadas en el mismo vecindario pueden tener o no tener similares problemas con la disciplina. Fontana (1992), subraya: “Las investigaciones realizadas han permitido acumular un número considerable de pruebas de que la organización, los sistemas y la dinámica peculiar de cada colegio, ejercen un influjo importante en la conducta infantil” (p.59).

Se vinculan a la escuela múltiples características que contribuyen a mantener la disciplina, siendo las más relevantes: “a) las características del currículo y de las técnicas pedagógicas; b) las características de la dirección y organización del centro; c) las características del profesorado y d) las características de la escuela como sistema social.” (Watkins y Wagner, 1991, p.58)

Estas características no se presentan por separado, están relacionadas y todas contribuyen a organizar las relaciones interpersonales que se propician en el contexto escolar.

Disciplina en el aula

Corrie, en Watkins y Wagner (1991), afirma que el aula, como el contexto específico en el cual se desenvuelven e interaccionan alumnos y maestros tiene una influencia considerable en la conducta de los alumnos, y por ende, es un medio natural para el estudio de la disciplina. En ésta, el maestro tiene un papel protagónico en el mantenimiento del orden y la armonía necesarios para el aprendizaje.

Fontana (1992), sugiere algunos puntos a considerar cuando se analiza el papel del docente en el mantenimiento de la disciplina en el aula: a) la personalidad, b) el aspecto físico, c) la forma de planear las actividades, d) la organización de la clase, e) el estilo de comunicarse con los alumnos y, por último, d) el modo como ejerce el poder dentro del aula.

Sin embargo, cabe mencionar que el docente no es el único factor de influencia en la disciplina. Por ejemplo, las condiciones físicas y la infraestructura, la sobrepoblación, carencia de mobiliario o mala disposición del mismo son factores que poco favorecen un ambiente de concordia. De hecho, la disciplina se interrumpe por ruidos estrepitosos o continuos, luz o temperaturas extremas.

Además de los factores ambientales, las características de los alumnos son también determinantes del nivel de disciplina. Por ejemplo, el género de los alumnos ha sido vinculado a conductas estereotipadas, ya sean deseables o indeseables. Las cifras indican una menor incidencia de conductas violentas o delictivas y menos problemas de aprendizaje en las niñas. Uno de los estudios más importantes, el Berkeley, reporta que la incidencia de problemas tales como actividad excesiva, demanda de atención, berrinches y mentiras, era mayor en varones, siendo la modestia excesiva, la timidez y los temores específicos los más vinculados a las niñas (Mc.Farlane, Allen y Hoonzik, referidos por Clarizio y Mc Coy, 1981). Otra investigación clásica, igualmente mencionada por los autores anteriores, efectuada por Lapouse y Monk, señala que los niños tienen una mayor proporción de problemas de conducta. Sin embargo, aún persisten controversias en la literatura a este respecto. Por ejemplo, Watkins y Wagner (1991) afirman que más que menos problemas, las chicas expresan en forma distinta sus emociones, también señalan que Davies reportó niveles similares de conflictividad en niños y niñas de primaria.

Conductas indeseables

En esta sección se revisa la literatura con la finalidad de identificar las conductas que más frecuentemente llaman la atención de los maestros del nivel primario por su capacidad de romper con el ambiente de disciplina en el aula.

Morais (1997), sintetiza los hallazgos de algunas de las investigaciones más importantes en relación a las conductas indeseables. Los datos más relevantes se exponen a continuación:

Wickman, encontró en 1928, que los maestros prestan más atención a las conductas agresivas, a las consideradas inmorales y a las que interfieren en las tareas de clase.

Por otra parte, Hollins, en 1955, halló que los profesores agrupaban las conductas indeseables en 4 grupos: a) ofensas morales; b) contra la autoridad del profesor; c) introversión y d) el retraimiento. De igual modo, Ziv, en 1970, reportó que entre las conductas que los maestros consideran más graves están: a) crueldad; b) falta de honradez, c) agresividad, d) robar; e) rabieta; f) egocentrismo; g) desobediencia; h) hablar sin permiso e i) impertinencia.

En 1978, en España, Peiró y Carpintero, agruparon las conductas problemáticas o indeseables reportadas por los maestros en: a) las que atentan contra otros, b) las que refieren poco interés por el trabajo académico, c) las que atentan contra la autoridad del profesor, y d) las moralmente inadecuadas.

Jiménez y Bernia, en 1981, contrastaron las opiniones de maestros y alumnos con respecto a las conductas indeseables, reportando los siguientes factores, expuestos por orden de gravedad: a) agresividad fáctica y directa; b) conductas morales inadecuadas y/o no aceptadas socialmente, agresividad intencional o latente, c) conductas contra el compañerismo, d) dificultades personales de adaptación a la situación escolar y de aprendizaje, e) hábitos no aceptados socialmente y comportamientos escolares molestos, f) conductas que impiden o deterioran el rendimiento académico, g) conductas que alteran las relaciones interpersonales, h) fallos o desajustes de la personalidad e i) hiperactividad o pasividad.

En 1983, Fernández-Pozar, también estudió la opinión de los profesores sobre la gravedad de diferentes conductas indeseables, reportando en su estudio como las más graves: a) robar o quitar cosas, b) no respetar a los profesores, c) romper objetos a propósito, d) faltar a clases, e) decir palabrotas o blasfemias, f) no estudiar, g) no perdonar al compañero que pide perdón, h) no atender al profesor, i) reñir y pelear continuamente, y j) malos modales.

Gotzens, en 1986, sugiere una clasificación de problemas de comportamiento basados en el grado en que éstos perturban las relaciones sociales en clase: a) comportamientos de indisciplina que interfieren en el estudio (de motricidad gruesa, comportamientos ruidosos, comportamientos verbales, comportamientos de orientación en clase, comportamientos de agresión), b) comportamientos de indisciplina ocasionados por la falta de responsabilidad

social del alumno (comportamiento de robo, ausentismo escolar, palabras y gestos obscenos), c) comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en clase (comportamiento de huida, retraimiento social), d) comportamientos de indisciplina asociados a inmadurez orgánica del individuo (hiperactividad, distracción e inatención, poco interés por las tareas académicas).

El trabajo de Morais (1993), al respecto de las actitudes, juicios y modos de percibir las conductas problemáticas en la escuela por parte del profesorado, arrojó resultados similares a los obtenidos por Hollins y Jiménez y Bernia, señalando que las conductas que obtienen una puntuación más alta son las relacionadas con la agresividad y las de más baja, son las de tipo pasivo, como timidez, desatención, etc.

Melero (1996), refiere como problemas de disciplina fundamentales en el aula a) burlas y desprecio hacia el profesor, b) ruidos, alborotos e interrupciones, c) dificultad de pasar del papel de líder impuesto a líder natural, c) tratos con los alumnos más conflictivos, d) conductas violentas y delictivas, agregando que, en la inmensa mayoría de los casos, los problemas de disciplina se atribuyeron a varones, tanto para tomar la iniciativa de la agresión, como para recibirla.

Todos estos trabajos, son proclives a considerar más graves las conductas que suponen alguna forma de agresión o de trasgresión moral y, por oposición, tienden a considerar como menos graves las que suponen pasividad, inseguridad o retraimiento. Esto nos indica que las formas activas y de disrupción tienen una manifestación clara y precisa, captando continuamente la atención del maestro, y por el contrario, las formas pasivas tienen una manifestación más silenciosa, pasando inadvertidas.

Enfoques y modelos en México

La mayoría de los enfoques contemporáneos para el manejo de la conducta problemática hacen énfasis en la utilización de estrategias proactivas para definir los problemas. Estas estrategias involucran a todos los actores del proceso educativo. También exigen procesos de gestión participativa para la implantación de medidas de mejora en varios ámbitos de la vida escolar y en todos los espacios. Se considera a todos los alumnos, las redes de apoyo, los recursos, y aún las costumbres, prácticas y la cultura escolar (Williams, Sánchez y Schuman, 2005).

En este capítulo se propone la utilización de un modelo para crear ambientes positivos de aprendizaje en las escuelas mexicanas de nivel básico, basados en la combinación de la gestión participativa como modelo de diagnóstico y desarrollo de intervenciones, y el manejo global de la conducta, que ha resultado ser empíricamente eficaz para mejorar el ambiente de la escuela y se vislumbra como un enfoque promisorio e innovador, que debe validarse con la investigación educativa en México.

Este nuevo enfoque exige de procesos innovadores de gestión, que considere los insumos (inputs) de los involucrados en el proceso educativo para el desarrollo de acciones concretas que mejore, de manera general y global, un ambiente facilitador de la disciplina y el aprendizaje y se basen en la creación de redes de apoyo escolares, familiares y comunitarias, así como en la prevención de las conductas problemáticas desde una visión social, grupal e institucional.

La idea de concebir el manejo de conducta desde una perspectiva sistemática e institucional pretende superar las limitaciones de enfoques tradicionales para el manejo de la conducta, por lo general basados en la aproximación individual al estudiante con problemas de conducta y que casi siempre se limitan a encubrir el problema y meramente controlar la conducta. Se pretende elaborar planes generales y holísticos para el manejo de la conducta a través de un continuo sistemático de apoyo institucional al estudiante, sus pares, maestros y padres. Desde luego, todo esto implica procesos de gestión innovadores, colaborativos y eficientes que permitan lograr estos ambientes globales positivos.

El modelo propuesto es sistemático e institucional en el sentido que las acciones no se limitan al salón de clase. Se pretende incidir en las conductas en el patio de recreo, a la entrada y salida de la escuela, en el hogar y en la comunidad en general. En México, resulta particularmente importante comenzar estas estrategias ahora si se quieren prevenir los graves problemas conductuales observados en países desarrollados que han traído a las escuelas violencia, transgresión de derechos y conductas preocupantes para la comunidad en general.

Las estrategias positivas para el manejo de la conducta son una variante de los enfoques sistémicos conductuales que pretenden incrementar la capacidad de las escuelas para desarrollar de forma efectiva ambientes productivos de aprendizaje. Todas las acciones tienen una base empírica validada por la investigación y consideran aspectos sociales, éticos y legales.

Walker (1995) propone la realización de una evaluación sistemática sobre el contexto y la situación de la institución con respecto a las conductas violentas y los problemas disciplinarios en el aula, el plantel y la zona. En los dos primeros ámbitos se verá el enfoque de las metas académicas y el comportamiento del alumnado y en la zona se dará capacitación a los docentes de manera permanente sobre temas de reducción de la violencia, control del grupo y disciplina.

Algunas estrategias sugeridas que podrían aplicarse a la escuela primaria mexicana son: a) Interacción de escuela, familia y comunidad: Implementando actividades que promuevan la socialización entre ellas, ejemplo: talleres para padres, festivales de la escuela, actividades de red escolar, etc. b) Actividades transdisciplinarias: realización de campañas e impartir pláticas a los alumnos y padres para evitar la violencia y la agresión en la escuela. c) Clima escolar: creación de un ambiente agradable y desarrollo de un sentido de pertenencia a la escuela. d) Reglas: tener reglas claras (premios y sanciones bien establecidos) (PREAL; 2005).

Montero (2006) propone la siguiente actividad para ayudar a los padres en la tarea de crear en los niños el concepto de autoridad y disciplina, 1) Describir cinco reglas básicas de la familia o la escuela (según sea el caso). 2) Especificar la conducta que se espera de los niños en cada una de las reglas. 3) Cuestionar a los niños sobre lo que entienden respecto a las normas. 4) Comentar y explicar las consecuencias que implica el romperlas. 5) Hacer los ajustes necesarios de acuerdo a las respuestas de los niños.

Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007) proponen las siguientes estrategias: a) describir el comportamiento sin emitir juicios; b) expresar los sentimientos del docente y conocer los del alumno; c) explicar los efectos que los comportamientos producidos tienen en el profesor y en el resto de la clase; d) establecer expectativas para futuros comportamientos tanto buenos como malos (sistema de sanciones y premios); e) establecer consecuencias para el comportamiento inadecuado y f) terminar la clase con una actuación de forma positiva.

Haroun y O'Hanlon [citados por Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, (2007)] presentan un modelo para conseguir la disciplina escolar que abarca a todo el personal educativo (alumnos, padres, maestros y directores) y debe de enfatizar: a) la totalidad de disciplina escolar; b) la auto-disciplina y aceptación individual de las normas del colegio; c) utilización de métodos positivos para lograr la disciplina; d) implantación de un reglamento

conocido por toda la comunidad escolar; e) la enseñanza efectiva y el establecimiento de un ambiente conducido hacia el aprendizaje del alumno y hacia el buen comportamiento; f) la implicación y cooperación de los padres.

Las estrategias antes descritas contienen una serie de elementos comunes: las reglas han de ser explícitas y del conocimiento de la comunidad escolar; además, destaca el abordaje de la disciplina como un asunto compartido entre el personal escolar y las familias; finalmente, se advierte un interés por lograr que la adopción de normas de conducta sea fruto de la necesidad en el marco de la convivencia.

Proponer alternativas para que los problemas de indisciplina de las escuelas cambien no es una tarea fácil, ya que habría que empezar por cambiar las tradiciones existentes (estructura curricular, ideal de alumno, esfuerzo dirigido al control y al rendimiento escolar, etc.) para poder añadir prácticas alternativas que contrarresten los efectos derivados de ellas (Saucedo, 2005).

Estudios acerca de violencia escolar

De acuerdo con el estudio realizado para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) por Aguilera, Muñoz y Orozco en 2007, en los países desarrollados como Estados Unidos, Noruega, Suecia y Reino Unido se empezó a investigar en la década de los setentas el fenómeno de la violencia en la escuela y actualmente se ha generalizado en Latinoamérica ante el incremento de las manifestaciones conflictivas o agresivas por parte de los alumnos.

Furlan (2003) analizó el estado del conocimiento existente en México para temas de disciplina, indisciplina, convivencia, violencia escolar y se da cuenta que aparecen en forma dispersa y subordinados a otras problemáticas. Decidió agruparlos y recoger la poca investigación que existía en el país al respecto en la década de los noventa y los dos primeros años del siglo XXI, en un libro que da cuenta la investigación existente y que es editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Al realizar esta actividad se da cuenta que la base regional existente es poca y que la problemática de la disciplina escolar ha sido prácticamente abandonada, en contraste con el incremento de la indisciplina en las instituciones escolares. Sin embargo, este panorama mostró un cambio en los tres últimos

años de los noventa y en los primeros del siglo XXI, donde la investigación empieza a mostrar más preocupación por la indisciplina y posteriormente fue identificada la violencia escolar.

En investigaciones recientes sobre el tema de violencia y disciplina escolar en México, y que se detallan a continuación, se ha trabajado mayormente con alumnos de educación básica (primaria y secundaria), aunque también existen estudios en el nivel bachillerato.

Saucedo (2005) realizó un estudio desde un enfoque sociocultural donde analiza cómo en la escuela secundaria se va construyendo la identidad de los llamados ‘alumnos problema’, es decir aquéllos a los cuales los maestros les ponen esta etiqueta porque causan disturbios dentro y fuera de los salones de clase.

Prieto (2005) estudió cómo se da la violencia escolar dentro del quehacer cotidiano en secundaria, considerando el papel de la institución, las medidas que se toman cuando surgen situaciones violentas y cómo es que se dieron estas situaciones.

Covarrubias (2000), sostiene que "la principal respuesta a la violencia escolar esta en los padres" (s/p). La violencia que entra a las escuelas viene de lo que los niños aprenden en su casa. Esto lo sustenta con las siguientes cifras provenientes de investigaciones realizadas en Chile: a) uno de cada cuatro hogares sufre de la violencia intrafamiliar y b) casi un 70% de los niños reconocen haber sido objeto de maltrato por parte de sus padres o familiares más cercanos.

Furlan (2005) realizó una investigación exploratoria de lo que sucede en la formación inicial de docentes de secundaria con "... relación a la materia ‘Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo’" (p.1085), la cual forma parte de la reforma que se realizó a los planes de estudio de las escuelas normales de México en 1999.

Entre los hallazgos obtenidos por Furlan (2005) están:

1. "Las autoridades educativas tienen conciencia del estado de crisis en que están sumidas tanto las escuelas normales como las secundarias" (p. 1100).
2. En las jornadas de observación y práctica en la escuela secundaria los estudiantes de la normal únicamente trabajan con la enseñanza y no con "la gestión de las conductas disruptivas" que solo les compete a las autoridades de la institución.

3. No se considera enfrentar a los futuros maestros con los fenómenos de indisciplina y violencia que se dan en la escuela.
4. Existe un clima de malestar en las secundarias debido a que no hay un espíritu de trabajo en equipo y se esconde la realidad por parte de los docentes.

El estudio realizado para el INEE (2007) en escuelas primarias que incluían todos los tipos y modalidades (privadas, urbanas públicas, rurales públicas, indígenas y cursos comunitarios) reporta que los alumnos de escuelas indígenas son los que tienen el índice más alto de haber aceptado participar en actos de violencia con un 25.3%. El incidente mayormente reportado es el robo de objetos y de dinero dentro de la escuela, seguido por las burlas y amenazas por parte de los compañeros.

Otro hallazgo de dicho estudio, encontrado después de analizar los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario de contexto a los participantes tanto de primaria como secundaria de Excale 2005, indica que la violencia se incrementa cuando los alumnos viven en hogares de un solo padre, cuando perciben relaciones conflictivas en el interior de su familia y cuando la vigilancia paterna es menor.

Otros factores encontrados que repercuten directamente en el grado en que el alumnado tiene conductas agresivas son las bajas calificaciones, la reprobación, tener mayor edad que los pares y los cambios constantes de escuelas. También se reporta que la violencia es menor en los alumnos cuando ellos perciben que en sus escuelas existe una disciplina razonablemente estricta y exigente en el área académica (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Después de tener el marco de algunas investigaciones realizadas referentes al tema, se plantea la definición de los términos disciplina, indisciplina y violencia escolar, su relación con los docentes y algunas estrategias de intervención para manejar estas problemáticas que están afectando las aulas del país.

Colaboración de los padres de familia

La educación que proporciona la familia, la participación articulada entre la familia y la institución o programa educativo, son temas presentes siempre que se habla de la educación de la primera infancia (Blanco y Umayahara, 2004). En cuanto al asunto que nos ocupa, Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2008) señalan que no es posible gestionar la disciplina en el

centro escolar sin implicar a las familias, ya que es en los hogares en donde encuentra continuidad la labor educativa que se inicia en las aulas.

La importancia de los padres en la educación de sus hijos y la familia, considerada como espacio fundamental de aprendizaje, son ampliamente reconocidos en la actualidad, por lo que es necesaria la articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas (Blanco y Umayahara, 2004).

No hay que perder de vista que las familias tienen un rol muy importante en la formación de sus hijos, ya que ellas se encargan de formarlos como personas. Los padres son los que tienen el derecho de educar a sus hijos y la escuela es un socializador secundario que permite que los niños se desarrollen en un contexto más amplio, tratando de formar en ellos una persona autónoma y que se pueda integrar a la sociedad donde vive (Angeletti y Gracia, 2003).

Los padres de familia y otros miembros adultos de la familia del niño pueden organizarse formando redes de apoyo para fortalecer los cambios positivos en las conductas de los alumnos dentro de la familia y de la comunidad (PLESPCCS, 2000).

La relación entre la familia y la escuela se da al momento en que el niño ingresa por primera vez a un centro educativo, por lo consiguiente ambas partes deben de tratar de mantener una comunicación efectiva que permita lograr acuerdos con la finalidad de apoyar a los alumnos (Angeletti y Gracia, 2003).

La función de la escuela es mantener a los padres informados oportunamente sobre el avance de sus hijos y también sobre las conductas buenas o malas que presentan dentro del centro escolar. Como respuesta a esto, los padres de familia o tutores deben de participar activamente en las actividades que programe la escuela o en su caso la Secretaría de Educación Pública con la finalidad de apoyar en la formación de sus hijos. Esto incluye a las medidas disciplinarias, en cuya elaboración y revisión deben participar tanto el centro escolar como las familias (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008).

Tal como lo señala el documento 'Positive Learning Environments in Schools A Pan-Canadian Consensus Statement' (2000), la investigación y las experiencias de los trabajadores de la comunidad, los padres de familia, los jóvenes y los profesionales han identificado que el

trabajar como asociaciones dentro de la comunidad es una oportunidad para promover en los niños los entornos de aprendizaje positivos.

De acuerdo con las conclusiones de varios años de estudio e investigación en una escuela pública realizados por Plaza (1996), se tiene que los padres de familia reclaman mayor participación en la educación escolar que es proporcionada a sus hijos. También menciona que los padres de familia del mundo occidental no inculcan actitudes de responsabilidad a sus hijos cuando son pequeños o si lo llegan a hacer no es con la autoridad necesaria.

La colaboración efectiva entre padres de familia y los centros educativos (maestros y administrativos) es necesaria para lograr un restablecimiento efectivo el respeto y la concordancia entre lo que sucede en la casa y las aulas (Plaza, 1996).

De acuerdo con una investigación longitudinal realizada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, en muchas ocasiones las diferencias en materiales, espacio y en organización del tiempo entre escuela y casa son importantes porque posibilitan que los maestros, y los padres de familia recurran a actividades y prácticas educativas diferentes. “Esta evidente discontinuidad no debe entenderse como algo negativo, sino más bien como un enriquecimiento y una diversificación de los escenarios donde nos movemos” (p.147). Lo importante es que en ambos contextos donde se desenvuelva el niño se le otorgue la mayor estimulación educativa posible (López, Ridao y Sánchez, 2004).

Otros aspectos importantes a considerar son la diferencia de reglas y el contexto cultural prevalecientes en la casa y la escuela, lo cual ocasiona que el niño se vaya adaptando a diversos modelos muchas veces sin que exista una concordancia entre ellos (López, Ridao y Sánchez, 2004).

Ante todo, la familia debe “asumir su papel como gestor principal de la disciplina de sus hijos e hijas, sentirse partícipe del proceso educativo, participar y confiar en los docentes” (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008, p. 121).

Colaboración con los maestros

En las escuelas, los niños están con la finalidad de que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido en su hogar, por lo que es importante la existencia de una estructura escolar que sea capaz de cumplir esta expectativa.

Pero además, el profesor es un elemento importante en la conformación de la conducta del estudiante, por cuanto es un modelo de comportamiento en sus relaciones con otros adultos, de ejercicio de poder en sus relaciones con los estudiantes, de proyección de valores y de fomento de un cierto modelo educativo (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008). “La disciplina, o el orden necesario para el aprendizaje escolar, es una función de la organización proyectada por el profesor” (Estrela, 1999, p. 100); en ese sentido, los profesores considerados como buenos organizadores de una clase establecen reglas claras y dan instrucciones precisas, formulan con exactitud sus expectativas acerca del comportamiento de sus estudiantes y son consistentes en sus respuestas hacia éstos, actúan con prontitud para evitar desviaciones y utilizan con más frecuencia las reglas en casos de indisciplina (Emmer y Evertson, 1982, citados por Estrela, 1999).

Plaza (1996) sostiene que la idea de que los maestros trabajen en equipo y con coherencia en sus acciones es fundamental para el buen funcionamiento de las escuelas. La unificación de criterios sobre temas como la actitud a tomar frente a objetivos conductuales o académicos, lleva a tener un centro educativo ordenado y que actúe de acuerdo a un plan de trabajo previamente establecido y publicado a todos los miembros de la comunidad escolar.

Ambientes positivos de aprendizaje

Las teorías del aprendizaje han hecho énfasis en la importancia de las influencias ambientales en el moldeamiento de los patrones de la conducta humana, llevando a la responsabilidad para maestros y padres de familia de crear ambientes positivos de aprendizaje donde exista un moldeamiento de conductas apoyado por un reforzamiento social para los niños (Rice, 1997).

La aplicación de los ambientes positivos de aprendizaje no es un paquete de intervención nuevo para las escuelas, se trata de modificar el enfoque tradicional existente cambiándolo por uno que mejore la capacidad de la escuela para involucrar a las familias y la comunidad en la labor educativa (Sugai, et. al., 1999).

La implementación de ambientes positivos de aprendizaje emplea métodos de educación que parten de lo individual y generan sistemas que llevan a rediseñar la calidad de vida del individuo mejorando sus problemas de conducta dentro del contexto donde se desarrolla (Carr, et. al., 2002).

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje se debe de considerar tanto los aspectos físicos de la escuela (los elementos estructurales, los espacios, el mobiliario, el contexto donde se ubica, etc.) como los aspectos formales (organización de los tiempos, sistemas de gestión, normatividad de funcionamiento, etc.) y el clima o cultura institucional (la relación entre las personas, el sistema de trabajo, la identificación con la institución, etc.) (Zabalza, 1998).

La creación de ambientes positivos de aprendizaje en las aulas implica estar inmerso en un proceso de enseñanza-aprendizaje positivo que sea tendiente a lograr aprendizajes significativos en los alumnos y el maestro, donde los estudiantes estén motivados a aprender, ser creativos, a innovar y utilizar los recursos materiales y tecnológicos que se encuentren a su disposición (Aguilar, Bon y Contreras, 2010).

Los ambientes positivos de aprendizaje hacen hincapié en la evaluación previa a la intervención, es decir conocer los antecedentes para minimizar el riesgo de que exista alguna conducta no esperada. Considera también el rediseño cuidadoso de las consecuencias que tiene eliminar los factores que mantienen los problemas de conducta y fomentar las habilidades de reemplazo más aceptables teniendo como herramienta el proceso de enseñanza y su reforzamiento positivo (Sugai, et. al., 1999).

Los ambientes educativos pueden ser vistos desde tres dimensiones: como contenido, como proyecto o como construcción. Esto se debe a que la escuela es concebida de diversas maneras, las cuales son: a) como ‘un lugar de la ciudad’, b) como ‘formación para la ciudad’ y c) como ‘punto de encuentro’, donde conviven personas que son de diferentes partes de la ciudad. Esto nos lleva a tener ambientes educativos que deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades (Duarte, 2003).

Según Moreno y Molina [citados por Duarte (2003)], en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene intacto, la normatividad sigue siendo prescriptiva, en las

relaciones interpersonales de autoridad se maneja el autoritarismo, el conocimiento es transmisionista y los valores se encuentran inmersos en una farsa en donde las acciones realizadas están orientadas más por la conveniencia que por consideraciones éticas. En pocas palabras, se le da más importancia al saber racionalista e instrumental y se deja de lado el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes.

Redimensionar los ambientes educativos implica modificar el medio físico (los recursos y materiales), replantear los proyectos educativos que se desarrollan y los modos de interacciones de la comunidad escolar, de tal manera que las escuelas se conviertan en un “sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general” (Duarte, 2003, p.8).

Dentro de las aulas los maestros deben propiciar la creación de ambientes positivos de aprendizaje, estableciendo un ambiente donde los alumnos se sientan aceptados por todos y experimenten una sensación de comodidad y orden (Marzano y Pickering, 2005).

La declaración ‘Positive Learning Environments in Schools: A Pan-Canadian Consensus Statement’ (en adelante PLESPCCS, 2000) considera que es deber y derecho de la comunidad escolar convivir en un ambiente positivo de aprendizaje y para lograrlo las escuelas, trabajando colaborativamente con sus comunidades, pueden crearlos promoviendo un sentido de pertenencia, responsabilidad, respeto, tolerancia, mejorando el aprendizaje y manteniendo un clima de relaciones entre la comunidad escolar que sea favorecedor de todo lo anterior.

Los principios sobre los que se pueden construir los ambientes positivos de aprendizaje dentro de las escuelas, son: a) contar con un plan de trabajo que lleve a los alumnos a ser incluyentes, respetuosos y solidarios con los demás, de la misma manera debe incluir la capacitación en liderazgo y desarrollo profesional de los docentes; b) tener como objetivo principal la educación y desarrollo de los niños; c) tener políticas escolares que contribuyan a reducir la intimidación, la violencia y otras formas de acoso; d) hacer que la comunidad sea participe en la solución de problemas; e) incluir todos los aspectos de la escuela y f) dar a los alumnos participación en el proceso.

Se necesitan tres niveles de acción eficaces para el mantenimiento de los ambientes positivos de aprendizaje. El primero es la prevención, el segundo la intervención (la cual debe de ser progresiva, constructiva, de apoyo y transparente) y el tercero el seguimiento para garantizar que no se repitan los incidentes o las conductas indeseables.

Algunos de los beneficios de los ambientes positivos de aprendizaje en las escuelas considerados en la declaración del PLESPCCS (2000) son: incrementar el aprendizaje y rendimiento académico de cada estudiante; ayudar a los niños a convertirse en ciudadanos integrales que participen plenamente en la sociedad; contribuir a construir un sentido de comunidad en los alumnos, con todo lo que implica, entre otros.

El establecimiento de los ambientes positivos de aprendizaje en las escuelas está basado en el sistema de apoyo conductual positivo escolar, mejor conocido por sus siglas en inglés (PBS), el cual tiene cuatro principios fundamentales: la aplicación de las ciencias conductuales, implementar intervenciones prácticas, énfasis en valores sociales y una perspectiva sistemática. Su finalidad es rediseñar los ambientes de aprendizaje prevalecientes, estableciendo un apoyo constante para los alumnos con problemas conductuales, mediante la creación de un ambiente positivo de aprendizaje donde se refuerzan las conductas positivas (Preciado y Sugai, under review).

El Consorcio Tri-Estatal de Apoyo Conductual Positivo ha evaluado sistemáticamente los resultados ecológicos del PBS, resultando que tiene un impacto importante en el comportamiento y la calidad de vida de los 78 participantes en la investigación (Kincaid, Knoster, Harrower, Shannon y Bustamante, 2002)

Existen otras investigaciones que se están llevando a cabo para medir la eficacia del PBS, se mencionan dos de ellas.

La primera, la realizaron Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans y Leaf (2008), siendo un estudio que examina el progreso de la aplicación del PBS en toda la escuela. La evaluación se realiza después de 3 años comparando 21 escuelas escogidas al azar donde se capacitó al personal en estrategias de PBS y 16 escuelas donde no se realizó esto. Se muestran resultados favorables en el comportamiento de los alumnos y del personal, sin embargo no se identificaron los aspectos del modelo presentes antes de realizar la capacitación.

La segunda investigación, llevada a cabo por Horner, Sugai, Smolkowski, Todd, Nakasato, y Esperanza, (2009), es un ensayo aleatorio y controlado que evalúa los efectos del PBS en la escuela. Se llevó a cabo un análisis de su eficacia en escuelas primarias de Hawái e Illinois, donde se capacitó por espacio de 3 años al personal regular del estado. Los resultados reportan una mejoría en la percepción de la seguridad escolar y el logro académico de lectura de los alumnos de tercer grado.

Mass-Galloway, Panyan, Smith, y Wessendorf (2008) realizaron una investigación por un periodo de tres años en una escuela de Illinois, donde aplicaron un programa de PBS, el cual incluyó herramientas de evaluación inicial, aplicación monitoreada de las estrategias y evaluación final, teniendo resultados favorables en la mejora de conductas de disciplina de toda la escuela.

Manejo Global de la Conducta

Se han propuesto múltiples procedimientos y técnicas para mantener la disciplina y reducir la indisciplina, no obstante, sus principios fundamentales se pueden hallar en dos corrientes psicológicas: el conductismo y el cognoscitismo.

Walker y Shea (1987), caracterizan el enfoque conductista, primordialmente por: opera en su mayor parte sobre conductas observables, busca leyes de aprendizaje generalizadas y maneja un solo modelo de aprendizaje

Woolfolk (1990), describe como aspectos relevantes del enfoque cognoscitivista, entre otros, los siguientes: que no se considera una teoría unificada ni postula un sólo modelo de aprendizaje; que el aprendizaje es un intento individual de darle sentido al mundo; que todo lo que se piensa, siente o cree, tiene una importancia fundamental para lo que se aprende y cómo se aprende; que el individuo aporta una influencia considerable a su propio aprendizaje; que se enfoca en las diferencias individuales y de desarrollo.

No es necesario reiterar la popularidad que tienen las técnicas de modificación de conducta en el aula, emanadas del modelo conductista y basadas en el condicionamiento operante, el cual se sustenta en los principios de: reforzamiento (positivo y negativo), castigo, extinción, moldeamiento, encadenamiento, instigación, desvanecimiento, discriminación y generalización, (Kazdin, 1978, p.28 a 55). Su objetivo es provocar cambios perdurables en la

conducta humana a través del manejo de las respuestas deliberadas de la gente a su entorno. La corriente neoconductista ha ampliado este enfoque, “para incluir situaciones internas no observables, como las expectativas, las intenciones, las creencias y los pensamientos” (Woolfolk,1990, p. 174).

Aún cuando se ha comprobado el éxito de estos procedimientos en una gran variedad de situaciones, existen posturas contrarias, cimentadas en que; “el conductismo no considera que los niños pueden darse cuenta de lo que está ocurriendo y ser conscientes de los intentos del maestro por modificar su conducta mediante procedimientos conductuales; el conductismo resulta inhumano y consiste, en cierto modo, en manipular a la gente contra su voluntad; el conductismo está bien en teoría, pero en la práctica, por lo menos en clase, es difícil que funcione. No se puede, sin más, pasar por alto una mala conducta” (Fontana, 1992, p. 109). Este enfoque estima a la disciplina como un fin, la erradicación de los problemas de conducta o indisciplina es el medio; enfatiza el papel de los alumnos, sin tomar en cuenta que los maestros pudieran también propiciar conductas indeseables. Por otro lado, el hecho de ser muy populares, permite pensar que pueden ser aplicadas indistintamente y que están cimentadas únicamente en los principios de recompensa-castigo, sobre todo en este último, lo cual desvirtúa los resultados.

También se han abordado las estrategias cognoscitivas que contemplan los procesos psíquicos que subyacen a dichos actos, aunque indirectamente; el cognoscitivismo, se enfoca en el mundo interno de los educandos, en lo que antecede y envuelve a la producción de las conductas, sin dejar de tomarlas en cuenta.

Aún cuando el modelo conductista es el más utilizado en el ámbito educativo, el énfasis de este modelo está puesto en la erradicación de la indisciplina o de las conductas problemáticas, no en el mantenimiento de la disciplina o conductas deseables; no considera relevante la participación consciente del alumno en los cambios de conducta, por lo tanto, mantiene las relaciones verticales de poder, ya que deja a los maestros la decisión de cómo, dónde y cuáles conductas se modificarán, sin permitir la mínima intervención de los alumnos; tampoco toma en cuenta que los maestros pudieran jugar un papel activo en la promoción de las conductas indeseables en el aula o la escuela.

Desde una perspectiva cognoscitivista, el mantenimiento de la disciplina es fundamental; involucra a todos los componentes del sistema educativo, permite interiorizar las experiencias, fomenta la democracia, así como la autonomía; genera construcciones conscientes; promueve relaciones más igualitarias en el aula, ya que tanto maestros como alumnos son copartícipes en el establecimiento de reglas, normas y búsqueda de soluciones a los conflictos.

En resumen, aún cuando para algunos estudiosos estas dos corrientes serían contradictorias, no existe un conflicto necesario, de hecho, se complementan en una serie de puntos y coinciden parcialmente en una variedad de aspectos. Tanto en el enfoque conductista como en el cognoscitivista, se insta a los maestros a considerar cuidadosamente su propia conducta cuando surgen problemas de disciplina en el aula, ya que, pudiera ser que sea esta conducta la que los propicie o mantenga; en ambos tipos de abordaje se anima a los maestros a observar con atención las conductas de los niños, con el fin de analizarlas adecuadamente y relacionarlas con el contexto en que se producen.

Las estrategias se entienden como un conjunto de decisiones, criterios y secuencia de acciones que orientan los esfuerzos y conforman una trayectoria posible para desarrollar un plan de trabajo dentro de la escuela, teniendo en cuenta la visión, misión, objetivos y metas planteadas por la comunidad educativa. Dicho de otra manera, da respuesta a cómo se va a proceder (SEP, 2006); en este sentido, el manejo global de la conducta requiere de estrategias que se aplican por todos: maestros, intendentes, directivos, padres de familia y alumnos para mantener el orden y la disciplina en todos los espacios de la escuela. Por ejemplo, se aplican en las conductas en el patio de recreo, a la entrada y salida de la escuela y en los baños. Son actividades desarrolladas por todos los participantes, en todos los espacios escolares, que de manera consistente, pretenden lograr cambios que favorezcan el ambiente escolar (Serrat, 1996).

El espíritu del manejo global de la conducta se dirige a repartir la responsabilidad de los cambios entre todos los actores y participantes de la escuela. Es decir, cuando hay un papel tirado, no es la responsabilidad del conserje o de la persona de limpieza, o de los alumnos, o del maestro; sino de cualquier persona que vea este papel tirado deberá recogerlo ya que la escuela se ve como un todo, como un ambiente global como un espacio compartido en el que

todos los actores participan para lograr el ambiente que favorezcan la convivencia, la cooperación y el aprendizaje.

Universalmente se carece de una definición para el término de habilidades sociales, debido a la variedad de dimensiones que el mismo abarca, sin embargo se ha considerado que el estudio científico y sistemático del tema tiene tres fuentes: la primera se apoya en trabajos de Salter que refieren a la terapia de reflejos condicionados; la segunda fuente se vincula al trabajo de Zigler y Phillips en 1960 y 1961, que hablaban sobre la competencia social, considerando las actitudes y comportamientos positivos de pacientes que presentaban mayor competencia social (Caballo y Verdugo, 2005). La tercera fuente se fundamenta en la terapia de aprendizaje estructurado de Goldstein, la cual fue considerada como equivalente a las anteriores, pero esta fuente es limitada ya que únicamente es utilizada por su autor y colaboradores (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989).

En sus inicios, el entrenamiento en habilidades sociales se vio ligado a tratamientos psicológicos de esquizofrenia, alcoholismo y algunos otros desórdenes psicológicos que tenían relación con las conductas sociales, pero con el surgimiento de la teoría de aprendizaje social de Bandura ha existido un cambio hacia dicha percepción, como menciona Hollin & Trower en 1986, pasó de ser modelos médicos a cuestiones constructivas, enfocados en la generación de conductas que promuevan la integración social. En la actualidad el objetivo de dichas habilidades es apoyar el entrenamiento de tareas en las diferentes etapas de la vida, por lo que se han adaptado los programas de las mismas con la finalidad de responder a otras necesidades, como mencionan Brown & Shaw (1986), citados por Hidalgo y Abarca (1999), quienes consideran en sus programas a las personas que requieren desarrollar para su trabajo un excelente manejo de dichas habilidades sociales.

Las habilidades sociales brindan a las personas la capacidad de relacionarse de manera efectiva. Estas se construyen desde pequeños, pero se desarrollan a lo largo de la vida mediante las vivencias sociales donde se involucran aspectos personales, familiares, ambientales y culturales, de tal manera que cuando las situaciones familiares vividas resultan ser satisfactorias, las actitudes ante los demás serán positivas y así se mostrarán en el futuro y a lo largo de la vida; pero cuando éstas sean negativas experimentando desilusión, carencia afectiva,

o inseguridad, la actitud será más de desconfianza, aislamiento y poca comunicación, llegando hasta a ser hostiles (Centro de formación en técnicas de evaluación Psicológica, s/f).

Por lo cual, considerando que el objetivo de la educación es hacer sujetos maduros, independientes y autónomos para la toma de decisiones, no se debe olvidar que el buen manejo de dichas habilidades da cabida a la toma de decisiones. Contemplando desde una perspectiva psicológica y pedagógica se sabe que la capacidad de tomar decisiones, así como la resolución de problemas se adquiere con el desarrollo cognitivo e intelectual, así como mediante el entrenamiento continuo reforzado de las habilidades sociales. No se puede pasar por alto que es necesario considerar las bases de la teoría del aprendizaje, pues en esta se establece que si a lo largo de la infancia y adolescencia no se practican las habilidades sociales de manera continua, entonces no habrá alumnos socialmente competentes, pues al estudiante además de enseñarle en qué consisten, se le debe enseñar a usarlas de manera oportuna y adecuada (Sánchez, 2001).

Con lo antes mencionado se demuestra que las habilidades son consideradas para algunos autores como importantes para la creación y desarrollo de actitudes que le permiten al ser humano una mejor interacción social y laboral.

Por otra parte, cabe mencionar que existen autores que perciben a las habilidades sociales como actitudes básicas y evidentes en el momento de responder a diferentes situaciones o estímulos, tal como a continuación se presenta:

Alberti y Emmons en 1978 (p.2) citados en Caballo (2000), las definen como “la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (p.5).

Gumpel (1994), las define como las conductas que se pueden observar, como por ejemplo el contacto ocular y los gestos, así como la respuesta específica que una persona presenta ante un estímulo social determinado, aunque no se limita únicamente a conductas observables, que son propias de cada situación y que asume estarán regidas por reglas (citado por Caballo y Verdugo, 2005).

Linehan (1984, p.153) las define como la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (citado por Caballo, 2000, p.6)

Por su parte Ballester y Gil (2002) las definen bajo una percepción diferente ya que sostienen que son herramientas que nos permiten acceder a posibilidades que ofrecen los demás para cubrir nuestras necesidades.

Tal como sucede con otros constructos, la concepción que se tenga respecto de las habilidades sociales impactará en el abordaje que se haga de las mismas, incluyendo el propósito a perseguir en su formación, la manera de proceder para desarrollarlas, su importancia en los contextos escolares y, finalmente, el papel que juegan en la conformación de un ambiente de aprendizaje positivo.

Gestión Participativa en las escuelas

De acuerdo con Lavin y Solar (2000), las técnicas de gestión son “un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución, en este caso, la intencionalidad pedagógica” (p. 14).

En este trabajo las técnicas de gestión participativa se entenderán como los procedimientos mediante los cuales los maestros, directivos e intendentes y la propia investigadora identifican y delimitación situaciones problemas susceptibles de mejorarse. Para esto, se realizan reuniones colegiadas y se basan en la discusión de los problemas y la toma conjunta de decisiones, por todos los empleados de la escuela y en algunas ocasiones los padres de familia y los alumnos. Es decir, las técnicas de gestión participativa incorporan a todos los participantes independientemente de antigüedad y papel en la institución, reúnen la opinión de todos y logran consensos y decisiones grupales.

La gestión participativa se asocia y complementa con la investigación acción, en el sentido que ambas requiere la opinión, visión e involucramiento de los actores educativos principales: alumnos, administradores, maestros y padres de familia; ambas evalúan sus

resultados en función del impacto de las políticas y gestiones en indicadores objetivos de logro (ej. cambios de conductas), pero también en los efectos subjetivos de estas, en la aceptación, aprobación, disposición y actitud hacia los mismos.

La gestión participativa y la investigación acción llevan a los docentes a cambiar su cultura solitaria por la del trabajo colectivo. Esto se debe a: la heterogeneidad de los grupos; la diversificación de las demandas que la sociedad tiene para la educación; el reconocimiento que la formación integral de los alumnos requiere que los docentes trabajen en colegiado siguiendo la misma ruta; y por último dar el ejemplo a los alumnos de que es posible y necesario trabajar en equipo para poder responder a las exigencias del mercado laboral existente (Tedesco y Tenti, 2002).

Lograr todo lo que se le pide a las escuelas no es una tarea fácil, requiere cambiar las perspectivas y cultura arraigadas en los profesores de todos los niveles. Para eso es importante empezar por modificar las estructuras de gestión dentro de las instituciones educativas.

La gestión se puede definir desde el ámbito administrativo y desde el educativo, donde se le conoce como gestión educativa.

Para la administración, gestión es “el arte de determinar objetivos, conducir a las personas, armonizar objetivos y recursos, buscar equilibrios, reaccionar ante el turbulento entorno y buscar oportunidades de beneficio y efectividad” (OCDE; 1997, p. 24).

La gestión educativa se entiende como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que lleva a cabo un equipo docente y administrativo de cualquier escuela para el logro de sus propósitos en y con la comunidad educativa (Carvajal, 2002)

En la administración o gestión participativa todos los actores involucrados en una actividad comparten un grado significativo del poder de toma de decisiones con sus superiores inmediatos (Robbins, 2004). Si se aplica esto en las escuelas, significa que los docentes en conjunto con el director toman las decisiones sobre los asuntos educativos para beneficio de la comunidad.

La gestión participativa dentro de las escuelas permite iniciar la tarea estableciendo objetivos en común, da oportunidad de que se trabaje autónomamente y se dé el proceso de

delegación de tareas ya que existe confianza, mayor participación del personal y claridad en los procesos, y por último brinda la oportunidad de tener una evaluación final de la tarea en donde todos conocen los compromisos iniciales y el proceso que se ha seguido para llevar a término la tarea (Antúnez, 1998).

La gestión participativa forma parte de la delegación que se realiza en un ejercicio de liderazgo. En el proceso de la gestión participativa, los directores delegan su autoridad, y comparten la responsabilidad para poder lograr metas comunes. Este proceso se debe de realizar continuamente con la finalidad de fortalecer las relaciones entre el equipo de trabajo (Manes, 2005).

Actualmente las políticas de los organismos internacionales han dado un nuevo impulso a los nuevos modelos de gestión de la educación básica en México, con la finalidad de obtener una mayor eficacia escolar desde una perspectiva competitiva, motivo por el cual son conflictivas en su naturaleza y provocan la desintegración de la escuela (Navarro, 2006).

Sin embargo es posible construir políticas que favorezcan, desde las escuelas y desde los sujetos, una gestión encaminada al desarrollo; donde sea imprescindible el respeto a la diversidad y a la diferencia, tanto de procesos, prácticas y logros de cada una de las escuelas y sistemas (Navarro, 2006).

En México las políticas neoliberales empiezan a aparecer en el Plan Nacional de Desarrollo de 1983, con la política económica de austeridad que marcó el inicio del sexenio del entonces presidente Miguel de la Madrid. A partir de este momento comenzó a gestarse un nuevo proyecto educativo que comenzó a consolidarse a mediados de la década de 1990. En este nuevo proyecto se empieza a hablar de la calidad de la educación y no solamente de la alfabetización de la población, así como de una correspondencia entre los planes de estudio de la normal y de la educación básica en sus tres niveles. Otros dos rasgos de este proyecto son una mayor participación de la sociedad y que la educación sea permanente (Yurén, 2008).

En 1994 surge la reforma del sistema educativo que implicó cambios cualitativos y estructurales, así como ponerla al servicio del nuevo modelo político que estaba vigente. Esta reforma está apoyada en la Ley General de Educación publicada en 1993 y que sigue vigente a

la fecha con algunas modificaciones. A partir de esta reforma se empieza a centrar el proceso en el aprendiente, el aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida (Yurén, 2008).

El siguiente Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 contribuía a seguir sobre este mismo camino poniendo énfasis en aspectos como disminuir la cantidad de información, el empleo de las TIC's y la educación para toda la vida. Se tenía en cuenta la calidad educativa y se añadió la pertinencia y la equidad (Yurén, 2008).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se consolidó la modernización reiniciando el proceso en torno a una articulación del sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). De acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO y Delors (1996) se está estructurando esta reforma en torno a los pilares de la educación los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

A continuación se definen cada uno de los pilares de la educación. Aprender a conocer, implica para el alumno la adquisición de los instrumentos que le van a servir para comprender y apropiarse de los conocimientos. Aprender a hacer, los lleva a poder influir dentro del entorno en que se desenvuelven. Aprender a vivir juntos, les enseña a convivir en sociedad. Aprender a ser, es la suma de los tres anteriores (Delors, 1996)

Teniendo en cuenta los pilares de la educación descritos anteriormente, la educación se basa en la adquisición de competencias para la vida.

La reforma a la educación preescolar se encuentra basada en una de las metas que establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE). Para lograr dicha meta la Secretaría de Educación Pública, puso en marcha en 2002 el “Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar”. En 2004 se distribuyó el nuevo plan de estudios y empezó su operación, dando inicio así a la reforma educativa de la Educación Básica actual (SEP).

La reforma continúa en 2006 en educación secundaria y para 2008 se empezó a hacer el pilotaje en primaria. En el ciclo escolar 2009-2010 comenzó su aplicación en primero y sexto grado, para ir aumentando dos grados cada ciclo escolar con la finalidad de terminarse de implementar en el ciclo escolar 2011-2012.

Teniendo en cuenta esto, la nueva reforma educativa abarca el trabajo mediante proyectos en algunas asignaturas, lo cual implica que los docentes y alumnos tienen que cambiar su manera de trabajar y por consiguiente esto impactará en las escuelas y en la manera en que se desarrollan las clases y relaciones en el aula.

Otro aspecto que se considera son las nuevas teorías de la organización que ponen como desafío “alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a su entorno cambiante” (Yurén, 2008, p. 265).

Investigación y Experiencias sobre el manejo global de la conducta

Por ejemplo, en Yucatán, los temas de las relaciones en el aula y la disciplina escolar también han inquietado a los maestros, tanto a los principiantes como a los que tienen experiencia, ya que, por ejemplo, aproximadamente el 21% de las tesis elaboradas desde 1988 por los alumnos de la Normal Urbana “Rodolfo Menéndez de la Peña” se refieren a estos asuntos.

En cuanto a disciplina en el aula de las escuelas primarias, hay diferencias de género reportadas consistentemente en la literatura, siendo los varones quienes más conductas indeseables presentan (Gottfredson, et.al, en Ramírez, 1997). Vallet (1978), reporta que la incidencia de uno de los trastornos más comunes asociados a problemas de conducta, el déficit de atención con hiperactividad, es 5 veces más común en hombres que en mujeres.

Sin embargo, en cuanto al manejo de la disciplina, los maestros pudieran tratar de forma diferencial a mujeres y a varones. Volnovich (1996) menciona por ejemplo, que en las escuelas hay acciones conscientes o inconscientes de los maestros que tienden a discriminar a niñas de varones, por las disímiles expectativas socio-culturales que se tienen generalmente hacia los diferentes géneros.

Para el manejo de los problemas de conducta en el aula y en la escuela, resulta necesario implementar estrategias sistemáticas y probadas empíricamente por la investigación científica en el campo de la educación, que permitan a los maestros y padres de familia confrontar de manera efectiva y positiva las dificultades en la disciplina que son instrumentales para crear y mantener ambientes de aprendizaje que sean facilitadores y constructivos. Sin

embargo, estas intervenciones deben surgir de los propios actores escolares y por tanto, conviene evaluar si las técnicas de gestión participativa funcionan en las escuelas Mexicanas.

Si se tiene en cuenta el número de estudios elaborados con respecto del control disciplinario dentro del aula, y sobre los problemas de conducta o indisciplina de los alumnos, se denota que éste ha sido uno de los aspectos que más ha interesado a pedagogos, profesores, psicólogos y hasta sociólogos en las últimas décadas (Ramírez, 1997).

En cuanto a las conductas deseables, fueron reportadas en las aulas en orden de mayor a menor frecuencia: 1) Mostrar interés en las tareas y actividades escolares, 2) Mostrar disciplina, 3) Mostrar actitudes de cooperación, y, con mucho menor frecuencia, 4) Trabajar con orden y limpieza. Las dos primeras fueron más citadas en sexto grado.

Parece interesante resaltar que en esta muestra de conductas deseables no se encontraron descriptores asociados como creatividad, independencia o autonomía, originalidad, reportados en la literatura.

Los datos arrojados por los maestros participantes en la presente investigación, sugieren que privilegian las conductas asociadas a la motivación hacia el logro escolar, por un lado, y, por el otro, a las conductas dentro de las reglas y límites preestablecidos. De igual forma, los maestros valoran las actitudes de cooperación, orden y limpieza.

En cuanto a las conductas indeseables, éstas fueron reportadas en dos grandes categorías, en orden decreciente de frecuencias: a) Conductas disruptivas, asociadas a la indisciplina y b) Falta de motivación hacia las tareas y actividades escolares, siendo la primera más recalcada en tercer grado y la segunda, en sexto grado. Pareciera que los alumnos de tercer grado aún no han terminado de introyectar las reglas explícitas o implícitas del aula, por lo cual son más propensos a romperlas. En el caso de los alumnos de sexto grado, se podría suponer un conocimiento más consciente de las reglas siendo las conductas indeseables más asociadas al decaimiento del interés por lo académico.

Hay un carácter desarrollista que tiende a caracterizar los problemas en el aula en alumnos de 3° como activas y las de alumnos de 6° grado como pasivas. En lo tocante a las conductas indeseables en el aula los hallazgos convergen con los de las investigaciones citadas con antelación, ya que la categoría más señalada, “conductas disruptiva”, reúne a las conductas

que son de tipo irruptivo o activo, y que tienen estrecha relación con algún tipo de agresividad o transgresión a las reglas. Parece indicado mencionar que el maestro del aula no es receptor directo de las conductas indeseables; en otro tenor, las conductas no irruptivas o pasivas, aún cuando pudieran interferir en menor o mayor grado en el desempeño académico. Por otra parte, cabe señalar que las relaciones sociales de los alumnos, no fueron consideradas por la muestra como conductas indeseables relevantes.

Consistente con los hallazgos por grado, los niños de 6° grado fueron mencionados con mayor frecuencia en cuanto al interés por las tareas y actividades de la escuela; de igual manera, son percibidos más cooperadores en tercer grado, siendo el orden y limpieza en las tareas, cualidad mayoritariamente observada en niñas de ambos grados.

Los resultados anteriores se contraponen a lo sostenido por Fontana (1992): “...los profesores observan de hecho, en la primaria, que las niñas muestran mayor espíritu de cooperación y más interés en las tareas de clase que los niños...” (p. 27).

De igual forma, los resultados no corroboran las conductas disruptivas en niñas. En el 3er. grado, las niñas son citadas como más disruptivas pero también con menos interés en las tareas y actividades escolares; en el 6° grado, los niños tienden a ser más disruptivos y con menos interés en las tareas y actividades escolares.

Persiste pues la controversia en lo concerniente al tópico disciplina-género. Si bien es cierto que la mayoría de los estudios relaciona a los niños con problemas de conducta en relación a las niñas, también existen algunos, no menos importantes, que revelan niveles similares de conflictividad, tales son los efectuados por Buswell, citada por Woods y Hammerleys (1995), y Davies, mencionado en Watkins y Wagner (1991) y Ramírez (1997).

Los hallazgos anteriores llaman a más investigaciones acerca de aspectos culturales específicos de los niños de Yucatán

Para el mantenimiento de las conductas deseables, los maestros, en general, jerarquizando por frecuencias eligieron: a) platicar con los padres, b) aumentar los refuerzos positivos, c) establecer acuerdos formales con los alumnos, d) recalcar las reglas y proveer de apoyo emocional a sus alumnos, e) recompensar con privilegios y responsabilidades extras, y hablar con los alumnos en privado.

En ambos grados, la estrategia más utilizada es apoyarse en pláticas con los padres.

En cuanto a diferencias de estrategias en consideración del alumno que los maestros refieren, “el hablar con los alumnos en privado”, es más frecuente para niños, no obstante, usan únicamente con niños: proveer de apoyo emocional, establecer metas particulares para cada alumno y proporcionar experiencias académicas exitosas. Asimismo, específicamente para niñas mencionan: enfocarse a la solución del problema y consultar con maestros de educación especial.

En general estos resultados abren también nuevas líneas de investigación en cuanto a estrategias.

En lo tocante a la reducción de las conductas indeseables, los maestros, en general, jerarquizando por frecuencias señalan: a) hablar con los alumnos en privado, b) apoyarse en pláticas con los padres, c) aumentar los refuerzos positivos, d) establecer acuerdos formales con los alumnos y e) recalcar las reglas y consultar con maestros de educación especial.

Para ambos grados, la estrategia más privilegiada es hablar con los alumnos en privado.

En cuanto a los niños, llama la atención la ausencia de castigo. Hay deseos de dar respuestas socialmente aceptables; investigaciones futuras debieran vigilar los métodos de colección de datos tales como observación directa, reporte de alumnos, etc.

Casi las $\frac{3}{4}$ partes de los maestros reportaron no recibir ningún apoyo del sistema educativo oficial para el manejo de la disciplina en el aula; por otro lado, el 62.5% (todas mujeres), manifestó el deseo de algún tipo de capacitación al respecto, mencionando, sobre todo, la implementación de talleres sobre técnicas específicas para el manejo de conductas indeseables.

El 85% señala insuficiente la formación magisterial para el manejo de dichos problemas, prevaleciendo la opinión de que la práctica cotidiana es la mejor escuela y que es necesario hacer más eficientes las enseñanzas en relación a este tópico durante el curso de la carrera docente.

Este criterio coincide con una de las preocupaciones fundamentales de Esteve, (1997), quien señala que: “el proceso de formación inicial debe preparar adecuadamente al futuro

profesor, desde un punto de vista teórico y práctico, para enfrentarse con el proceso de interacción con los alumnos, en el marco de las instituciones escolares, con todas las dificultades reales que ello comporte”. (p.118), ya que, en su opinión, “durante el proceso de formación inicial se desarrolla una concepción idílica de la relación educativa, en la que, sin dar unas mínimas indicaciones sobre cómo mover la dinámica de la clase, se crean auténticos tabúes en torno al tema de la disciplina, lo cual hace sentir al docente mal preparado para hacer frente a estos problemas” (p.142). Aduce también la necesidad de abandonar la enseñanza del enfoque normativo, el cual marca cómo debe ser y cómo debe actuar un maestro, en aras de un enfoque descriptivo, centrado en, valga la redundancia, la descripción de las actuaciones del maestro, de tal manera que éste: identifique su estilo, reconozca los alcances de su conducta y caracterice las condiciones y situaciones en las que un estilo determinado de actuación tiene sentido.

Todo lo anterior no elimina la importancia de que el profesor aprenda continuamente cuáles son las reglas y cómo debe aplicarlas en la práctica diaria. Este mismo autor propone enriquecer los programas de formación docente con temas relativos a la organización del trabajo en clase, creación de climas de interacción, articulación y mantenimiento de reglas.

En cuanto a las conductas deseables, los maestros las atribuyen en general a dos categorías claramente discernibles: características familiares y características de los alumnos.

En tercer grado, las características de la familia se vinculan con más asiduidad a las conductas deseables de las niñas, denotándose una tendencia en los niños, a atribuir sus conductas a factores individuales. En el sexto grado se invierten estas categorías.

En cuanto a las conductas indeseables, se pueden identificar claramente dos categorías de atribución, que se listan en orden de frecuencia: problemas en la dinámica familiar y características individuales de los alumnos.

Cabe añadir que en ambos grados, los maestros asignan a las niñas primordialmente problemas de índole familiar, mientras que los maestros, también de los dos grados, atribuyen a los niños características individuales.

Las atribuciones que los maestros hacen, tanto para las conductas deseables como para las indeseables, se enmarcan en los dos modelos vistos en la revisión de la literatura: el

individualista, más señalado, (carácter individual de los alumnos, problemas emocionales y de aprendizaje) y el interactivo (características familiares); sin embargo, en ningún momento se plantean la posibilidad de que el maestro o el contexto escolar tenga injerencia directa en la implantación de dichas conductas, por lo tanto, depositan en la familia toda la responsabilidad. Como señala Davenfield, citado por Watkins y Wagner (1991), “los profesores sitúan la causa de la conflictividad en factores ajenos a ellos mismos, al tiempo que se arrojan el importante papel de controladores de la conducta conflictiva” (p.57).

El tema de la disciplina y su relación con la conformación de ambientes positivos de aprendizaje es complejo y el abordaje que se ha hecho del mismo en este capítulo ha pretendido mostrar algunas de las aristas más relevantes en relación con el avance que ha tenido la investigación acerca del tema. Sin embargo, las transformaciones que sufren los sistemas educativos instan a continuar explorando esos y otros asuntos emergentes, enfocados en la posibilidad de crear circunstancias favorables para el aprendizaje escolar. Asuntos como la incorporación cotidiana de las tecnologías de la información en el aula plantean nuevas cuestiones acerca del papel del profesorado en la conformación de ambientes positivos, propicios para el aprendizaje, en los que la necesidad de mecanismos para el desarrollo de una conducta autorregulada y socialmente armónica sigue estando presente. Las cuestiones relativas al profesorado aún no están agotadas; el malestar docente y su relación con la indisciplina en las aulas, el papel determinante del docente en el establecimiento de la atmósfera de trabajo, entre otros asuntos, dirigen la atención hacia las bases de pensamiento sobre las cuales el docente trabaja para permitir (o no) la existencia de un ambiente positivo de aprendizaje. El asunto de la disciplina escolar no es neutro, está plagado de una serie de valores e ideologías, implícita o explícitamente aceptados, sobre el deber ser del comportamiento de los actores escolares; en ese sentido, la toma de conciencia acerca de los supuestos asumidos en nuestras instituciones debe mantenernos en constante reflexión y análisis sobre estos temas.

Bibliografía

Aguilar, D., Bon, M. y Contreras, E. (2010). *Los recursos educativos abiertos como estrategia para favorecer la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel superior*. En Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología: innovación en la práctica educativa. México. Recuperado el 28 de septiembre de 2010 de <http://books.google.com.mx/books?id=W1bp5qEv6gsC&pg=PA186&dq=ambientes+positivos+de+aprendizaje&hl=es&ei=y1uiTKSdJoeWsgPI->

- ImyAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CFAQ6AEwBw#v=onepage&q=ambientes%20positivos%20de%20aprendizaje&f=false
- Aguilera, M., G. Muñoz y A. Orozco (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas en primaria y secundaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 10 de diciembre de 2007 de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Violencia/disciplina_violencia_y_consumo6.pdf
- Amigo, C., Tatti, V. y Samuel, L. (1996, 4 de agosto). Nueva relación de los chicos y la autoridad. *El Clarín Digital*. Buenos Aires, Argentina.
- Angeletti, M. y Gracia, M. (2003). *Familia-Escuela*. Editorial Bonum. Recuperado el 31 de mayo de 2009 de http://books.google.com/books?id=k_XC7NMIaR4C&printsec=frontcover&hl=es#PPA5,M1
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de los centros escolares (4ª ed.)* España: Editorial Horsori.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta*. Biblioteca Técnica de Psicología. México: Trillas.
- Barba, J., González, J., Martínez, M. et.al. (1985). *La disciplina control en la escuela primaria. Estudio de caso en 4 escuelas de Aguascalientes*. Tesis de licenciatura. Volúmenes I y II. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 7-36. Recuperado el 28 de mayo de 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Biasutti, B. (1979). *Guía para una educación no represiva (2a. ed.)*. Madrid, España: Sígueme.
- Blanco R. y Umayahara, M. (Coord.) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile: Trineo.
- Bradshaw, C., Reinke, W., Brown, L., Bevans, y Leaf, P. (2008). Implementation of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in Elementary Schools: Observations from a Randomized Trial. *Education and Treatment of Children*, 31 (1), pp. 1-26. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&hid=109&sid=c76ca6ff-d3f1-4a1d-87c4-764d3d5d0a23%40sessionmgr104>
- Calvo, J. (1994). *Educación y Filosofía en el aula*. Colección Papeles de Pedagogía.
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Kern, L. y Fox, L. (Winter 2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (1), p. 4–16, 20. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de http://www.beachcenter.org/Research/FullArticles/PDF/PBS16_PBS%20Evolution.pdf
- Carvajal, D. (2002). *El control en el marco de una gestión educativa de calidad*, en La educación en República Dominicana: retos y perspectivas. Santo Domingo: Nova Southeastern University: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado el 29 de abril de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=dfOajgFWcZoC&pg=PA108&dq=nuevas+propuestas+para+la+gestion+educativa&hl=es&ei=vLjZS8iYL4vcsgOg4rmHAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CEIQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false

- Castro, I. y Guzmán, G. (1985). La Pedagogía de los Derechos Humanos. *Cero en Conducta*, 5, 21-22.
- Chabolla, J. (2001). *Un proyecto de docencia para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*. México: Plaza y Valdés. Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=IYdZtIwE87gC&pg=PA19&dq=gestion+educativa+concepto&hl=es&ei=0LXZS8BsgviyA9qznG0&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CE8Q6AEwBg#v=onepage&q&f=false
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), pp. 1071-1082.
- Civallero, E. (2007). *Aplicación de la metodología de investigación-acción en prácticas bibliotecológicas basadas en la evidencia*. WLIC, 2007. Recuperado el 7 de mayo, 2008 en <http://www.ifla.org/IV/ifla73/papers/154-Civallero-trans-es.pdf>
- Clarizio, H. y Mc.Coy, G. (1981). *Trastornos de la conducta en el niño (2a. ed.)*. México: El Manual Moderno.
- Cohen, J. (1980). *Conducta y condicionamiento operantes*. Serie Temas de Psicología No.5. México: Trillas.
- Council for Exceptional Children. (1978). *Managing inappropriate behavior in the classroom*. ERIC ED 371506 90.
- Covarrubias, G. (2000). La violencia escolar, *Contexto Educativo*, 7 (mayo). Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-4.htm>
- Cummings, T. y Worley, C. (2007). *Desarrollo organizacional y cambio (8ª ed.)*. México: Editorial International Thomson Editores.
- Delors, J. (Comp.) (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En “La educación encierra un tesoro” pp.89-103. México: UNESCO. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de <http://www.sepbcs.gob.mx/Pronap/Lectura%204.pdf>
- Department of Justice. (1984). *Not just punishment: discipline in schools that work. A handbook for Chicago*. ERIC ED 227926 PSO13103. U.S.A.
- Disciplina o Convivencia*. (1978). *Revista Zona Dirección*, 11. Dirección y Gestión. Buenos Aires, República de Argentina.
- Dobson, J. (1989). *Atrévete a disciplinar*. México: Trillas.
- Duarte, J (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, sección De los lectores. Recuperado el 27 de mayo de 2008 de <http://www.ricoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Esquivel, L. (1989). Las atribuciones causales del éxito y el fracaso escolar. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 4, (169).
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente (3ª ed.)*. Barcelona, España: Paidós.
- Estrela, M. T. (1999). *Autoridad y disciplina en la escuela*. México: Trillas.
- Evertson, C. y Emmer, E, Clements, B. et.al. (1984). *Classroom management for elementary teachers*. New Jersey, U.S.A: Prentice-Hall.
- Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27), pp. 1133-1148.
- Fontana, D. (1992). *La disciplina en el aula*. México: Santillana.
- Furlan, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J., Furlan, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*, La investigación educativa en México 1992-2002, vol.2, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp.243-407.

- Furlan, A. (2005). Entre las “buenas intenciones” y los “acuerdo funcionales”. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27). pp. 1083-1108
- Golant, M. y Golant, S. (1997). *Discipline a su preescolar y siéntase a gusto*. México: Diana.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), pp. 693-718
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar: Prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. España: Horsori Editorial-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Herbert, M. (1994). *Entre la tolerancia y la disciplina*. (2a. ed.). España: Paidós.
- Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Todd, A., Nakasato, J., y Esperanza, J., (2009). A Randomized Control Trial of School-wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (3), pp. 133-144. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1769486411&SrchMode=3&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1272991252&clientId=43470&aid=1>
- Kazdin, A. (1978). *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: El Manual Moderno.
- Kincaid, D., Knoster, T., Harrower, J., Shannon, P. y Bustamante, S. (2002). Measuring the impact of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions* (march). Recuperado el 2 de mayo de 2010 de <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-84542208/measuring-impact-positive-behavior.html>
- Kohn, A. (1998). *The risk of rewards*. ERIC ED 376990 Dec 94. U.S.A.
- La violencia física en los colegios argentinos. (1996, 2 de diciembre). *El Clarín Digital*. Buenos Aires, República de Argentina.
- Las jerarquías en las escuelas. (1996, 4 de agosto). *El Clarín Digital*. Buenos Aires, República de Argentina.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa (4ª ed.)*. España: Grao.
- Lavin, S. y Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Chile: Lom. Recuperado el 31 de mayo de 2009 de <http://books.google.com/books?id=3PgXUOYlvBkC&printsec=frontcover&hl=es>
- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*. 334, pp.143-166. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_10.pdf
- Los docentes y el poder, un tema que no existe en los profesorado (1996, 4 de agosto). *El Clarín Digital*. Buenos Aires, República de Argentina.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización (3ª. ed.)*. Madrid: Morata.
- Madsen, Ch. y Madsen, C. (1974). *Teaching / Discipline. A positive approach for educational development*. (2ª. ed.). Boston, U.S.A: Allyn and Bacon.
- Manes, J. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica S.A. Recuperado el 10 de junio de 2008 de http://books.google.com.mx/books?id=d2PCJ51_LwYC&pg=PA63&dq=gestion+participativa&lr=&sig=_nFoSLgysrJvIC81vanLkfmfVF0#PPA63,M1
- Marino, J. (1996, 26 de marzo). Las amonestaciones ya no sirven para educar. *El Clarín Digital*. Buenos Aires, República de Argentina.

- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones para el aprendizaje. Manual para el maestro (2ª ed.)*. México: ITESO.
- Mass-Galloway, R., Panyan, M., Smith, C., y Wessendorf, S. (2008). Systems change with school-wide positive behavior supports: Iowa's work in progress. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Recuperado el 28 de septiembre de 2010 de <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-177953630/systems-change-school-wide.html>
- McClellan, D. y Katz, G. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. ERIC ED 401049.
- McIntire, R. (1980). *Psicología de la conducta para padres y maestros*. México: Pax.
- Melero, J. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares. (2ª ed.)*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ministerio de Educación y Deportes República Bolivariana de Venezuela (2005). *Educación inicial ambiente de aprendizaje para la atención preescolar*. Recuperado el 30 de abril de 2008 de <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic1.pdf>
- Montero, M. (2006). Los padres y la disciplina. *Educare*, 2 (5), pp.44-45.
- Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. ERIC ED 40833 PSO 25396. U.S.A.
- Morais, J. y Pérez, M. (1997). *Disciplina escolar. Evaluación de las conductas problemáticas por el profesorado*. Iber Psicología 2.3.6
- Moreno, J., Cervelló E., Martínez C. y Alonso N. (2007). *Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física*. Recuperado el 12 de diciembre de 2007 de <http://www.rieoei.org/rie44a09.htm>
- Moreno, S. (1981). *Family participation in children's education. Envolvimiento de los padres en la educación de los niños*. ERIC ED 227926 PSO 13103. U.S.A.
- Navarro, M. (2006). Las políticas actuales de la gestión y la equidad educativa. ¿Desarrollo o diferenciación?. *La Tarea*, 19 (diciembre). Recuperado el 28 de mayo de 2008 de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mnavarror19.htm>
- Nutten, J. (1982). *Teorías de la personalidad*. España: Paidós.
- OCDE (1997). "La ética del servicio público" en *Boletín oficial del estado* Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas
- Office of Educational Research and Improvement (1989). *La disciplina positiva*. Spanish translation of ED 327271.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. (2008). *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. España: Graó.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación verbal y no verbal. El cuerpo y la escuela*. España: Paidós.
- Pell, E. (1989). *Hacer lo mejor de la educación de su niño: Una guía para padres*. ERIC ED 322238 UDO 27158.
- Plaza, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- Positive Learning Environments in Schools A Pan-Canadian Consensus Statement* (2000). Recuperado el 25 de mayo de 2008 de <http://www.safehealthyschools.org/positivelearning.htm>
- PREAL (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. En *Boletín PREAL, Serie Prevención de la Violencia Escolar*. 1, (1). Recuperado el 29 de mayo de 2009 de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=140&Camino=319|Programas/140|Violencia%20en%20las%20Escuelas

- PREAL (2005). Desde distintas realidades nacionales: pistas para abordar la violencia escolar. *Boletín PREAL, Serie Prevención de la Violencia Escolar*. 3 (6). Recuperado el 10 de diciembre de 2007 de <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/79182099.pdf>
- Preciado, J. y Sugai, G. (under review). Apoyo Conductual Positivo Escolar: Características Fundamentales. *Suports. Revista Catalana de Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Recuperado de internet el 2 de mayo de 2010 de <http://www.pbis.org/spanish/files/Apoyo%20Conductual%20Positivo.pdf>
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27), pp.1005-1026.
- Programa Escuelas de Calidad (2008). *Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) 2008-2013*. Mérida, Yucatán
- Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULAR.PDF
- Ramírez, F. (1997). *Percepciones de los alumnos sobre su disciplina en el salón de clases*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ramírez, G. (1990). La pedagogía de los derechos humanos. *Cero en Conducta*, 5, (21-22).
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Recuperado el 28 de septiembre de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=ZnHbCKUCtSUC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Riel, M. (2007). Understanding Action Research, Center For Collaborative Action Research. *Pepperdine University*. Recuperado de internet el 29 de abril de 2009 de <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*. (10ª ed.). México: Pearson Educación.
- Sabatino, D., Sabatino, A. y Mann, L. (1983). *Discipline and behavioral management*. U.S.A.: Aspen Systems Corporation.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones (2ª ed.)*. Argentina: La Crujía .
- Sánchez, A. (1984). Aproximación al estudio teórico de la disciplina escolar. *REDINET*.
- Sánchez, P. y Schuman, A. (2007). *Actualizando nuestros valores: Initiating a program of Schoolwide Positive Behavior Support in Yucatán, México*. Association for Positive Behavior Support. 4th International Conference on Positive Behavior Support. The Expanding World of PBS: Science, Values and Vision. Boston, Massachusetts. March 8-10.
- Sanz de Acedo, M. (1997). *Psicología. Mente y Conducta*. (2ª ed). España: Desclee de Brouwer.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde con los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), pp.641-668.
- Schmelkes, S. (2002). *Los valores de la educación en el nuevo milenio* Conferencia presentada en el Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, Nuevo León, México, 30 de agosto de 2002. Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://www.educoas.org/portal/docs/valores_educ_nuevomilenio.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: Autor.
- Serrat, J. (1996). *La gestión de personal en la empresa turística*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces

- Stringer, E. (2007). *Action research*. (3ª ed). Los Angeles: Sage Publications. Recuperado el 4 de marzo de 2010 de <http://books.google.com.mx/books?id=MKd5L3vkXwoC&printsec=frontcover&dq=action+research&cd=1#v=onepage&q=&f=false>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1). Recuperado el 28 de abril de 2009 de <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A., Turnbull, H., Wickham, D., Ruef, M. y Wilcox, B. (1999). *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Support. Recuperado el 28 de septiembre de 2010 de http://74.125.155.132/scholar?q=cache:0r7HrUqWP1gJ:scholar.google.com/+Special+issue+-+Positive+behavior+supports:+Research+to+practice.+Beyond+Behavior,&hl=es&as_sdt=2000&as_vis=1
- Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina ¿qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), pp.983-1004.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002. Recuperado el 2 de agosto de 2009 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- UNICEF. (1998). *¿Son las escuelas amigas de los niños?*. WAWA/ 8.
- Vallet, R. (1978). *Dislexia*. (3ª ed.). Barcelona, España: CEAC.
- Vázquez, J. (1995). *Las relaciones sociales en el aula*. (2ª ed.). Michoacán, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Velásquez, J. (2008). *La transformación docente que requiere la escuela del siglo XXI*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Educación Normal Culiacán 2008. Recuperado el 28 de abril de 2009 de http://www.ens.edu.mx/pdf/Eje2_Tema18.pdf
- Vélaz, C. (dir) (2008). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas: estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb*. Madrid: Fundación Carolina y Siglo XXI de España Editores S.A. Recuperado el 29 de abril de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=wZY6fMayruEC&printsec=frontcover&dq=políticas+publicas+en+educacion&hl=es&ei=1q3ZS53KCImswOq55yqAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X, (26), pp.739-764.
- Volnovich, J. (1996, 4 de agosto). Las nenas, discriminadas. *El Clarín Digital*. Buenos Aires, República de Argentina.
- Walker, D. (1995). *Prevención de la violencia en las escuelas (School Violence Prevention)*. Recuperado el 12 de diciembre de 2007 de <http://www.ericdigests.org/2003-3/prevencion.htm>
- Walker, J. y Shea, T. (1991). *Behavior management*. (5ª ed.). New York, U.S.A: Macmillan Publishing Company.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Wielkiewicz, R. (1986). *Behavior management in the schools. Principles and procedures*. First printing. U.S.A: Pergamon Press.

- Williams, G., Schumman, A. y Sánchez, P. (2005). *Sistema Institucional de Disciplina Positiva (SIDiP) para el manejo positivo de los problemas de conducta en la escuela primaria*.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. España: Paidós.
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología Educativa*. (3ª ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa* (7ª ed.) México: Prentice-Hall.
- Yurén, M. (2008). *La filosofía de la Educación en México. Principios, fines y valores*. (2ª ed.) México: Trillas
- Zabalza, M. (1998). *Criterios de calidad en la educación infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98. Recuperado de internet el 27 de mayo de 2008 de http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf

A manera de cierre



A manera de cierre

- En un clima convulso y difícil como el que se vive actualmente en nuestro país, la educación debe ser un elemento clave de transformación.
- La familia, la escuela, la Iglesia, los grupos de amigos, vecinos, las asociaciones gremiales, religiosas, recreativas y en general, las diversas instancias con las que se relaciona el individuo en su vida cotidiana constituyen canales de emisión de mensajes por los que el individuo aprende las formas socialmente aceptadas de comportamiento individual y de relación con sus semejantes y, que en lo particular, pueden estimular o entorpecer, mediante la legitimación, la motivación y divulgación del conocimiento e información, o mediante la sanción, la condena o la desinformación y las actitudes de los estudiantes.
- Muchas de las actitudes de los adultos encuentran su origen en los primeros años familiares y en instituciones como el jardín de niños o la primaria, pues ahí es donde se aprenden las primeras reglas de socialización que utilizará como referencia para actuar en sus distintas etapas y procesos de la vida.
- Es bien sabido que el comportamiento de los individuos no puede explicarse en función de una sola institución, sino que en todo caso, éste tendría que estructurarse a partir del cruce de influencias normativas, valorativas y conductuales, ejercidas por las diversas instituciones con las que se vincula a lo largo de la su existencia. Por otro lado, tampoco se puede concebir al individuo exclusivamente como depositario y ejecutor acrítico y pasivo de las normas, valores, creencias, pautas de comportamiento, etcétera, institucionalmente preescritas, como si las aprehendiera y tradujera mecánicamente y directamente en comportamientos propios, perdiendo de vista que dicha aprehensión y traducción está mediada por la capacidad racionalizadora y volitiva inherentes al ser humano.
- La escuela es, por excelencia, la institución encargada de promover y fomentar los valores para la convivencia social. Por tanto, la promoción de los valores que se enseñan y se fomentan cobra una gran relevancia, porque es el hilo conductor entre algunas de las intenciones sociales (la política educativa) y la materialización de esos valores (la enseñanza propiamente en las aulas).

- Es un hecho, de acuerdo con los autores consultados, que un factor que potencia la violencia es la socialización de los niños en contextos de violencia física cotidiana y que se tiende a considerar como algo *normal*; lo que puede derivar en que niños y jóvenes asuman una actitud permisible y pierdan sensibilidad ante hechos violentos que se generen a su alrededor.
- La violencia como hemos visto a lo largo de los distintos módulos es multiforme, está incrustada en las situaciones sociales y adopta varias modalidades vinculadas a la forma en que nos relacionamos cotidianamente. El orden “institucional” e impersonal enmascara a la violencia cotidiana que se registra en los distintos ámbitos sociales.
- Un común denominador de los estudiosos de la violencia es que se trata de una figura social caracterizada por la aplicación directa, efectiva del recurso de la fuerza por un sujeto hacia otro, con la mira de imponer un dominio, obteniendo con ello una obediencia forzada en referencia a las aspiraciones que el dominio importa.
- La violencia, tanto a nivel individual como colectiva, remite a una conducta aprendida y por tanto evitable. Es cierto que la violencia es imprevisible, es decir, no se cuenta con criterios certeros de cuándo y cómo puede aparecer; así como tampoco se sabe con precisión el impacto de los costos y consecuencias a corto, mediano y largo plazo que genera entre los individuos, los grupos y las sociedades en su conjunto.
- La estructura de la violencia está arraigada en la sociedad, por ejemplo, las imágenes de fuerza prevalecen en todos lados y muchas de las noticias y acontecimientos son moneda común para muchos espectadores que progresivamente han perdido la capacidad de asombro.
- En el contexto de la cultura escolar, la violencia ha construido toda una serie de rituales y acciones de distinta índole en donde la flagelación, el dolor y el castigo físico intencional entre compañeros son el común denominador.
- Es de vital importancia repensar la estructura y organización de la educación básica y media superior, con la finalidad de convertirla en un instrumento de socialización positiva para la formación de un ciudadano que sepa solucionar conflictos y tomar decisiones dejando al margen el recurso de la violencia como única forma de acción.
- El conflicto y la violencia en las escuelas es algo que difícilmente se puede erradicar, es un tanto utópico pensar que esto sea posible, por lo que no sólo se trata de luchar para

que la violencia en los centros educativos desaparezca, sino formar alumnos que estén preparados para no recurrir por ese camino, individuos capaces de generar nuevas formas de debate y comunicación en donde prevalezca la razón antes que la violencia. Por esta razón es que la apuesta está en las escuelas sí, pero también en los docentes y sus valores y habilidades sociales que posea para transmitirlos de tal suerte que los alumnos aprendan a solucionar los conflictos sin recurrir a la violencia.

- El desafío es reconocer su existencia como problema social dentro de las escuelas e intentar producir una ruptura en las interacciones que se registran, es decir, un cambio desde las prácticas escolares cotidianas.
- Respecto a las necesidades de formación docente, si bien no se trata de crear “expertos en la materia” ya que su trabajo y responsabilidad en las escuelas son otras, si es indispensable que poseen el conocimiento indispensable sobre la violencia escolar que les permita su identificación así como un conjunto de habilidades y herramientas que, en la medida de lo posible, les permitan emprender acciones concretas para su prevención, tratamiento y disminución.
- Es necesario promover que los docentes se capaciten en programas con metodologías de corte cualitativo, etnográficos y con un enfoque basado en la investigación acción, que privilegien más el análisis de los procesos y no sólo la constatación del dato, de modo tal que sea factible contar con más elementos al momento de intervenir o proponer alguna estrategia.
- El estudio de la violencia escolar como campo específico requiere de más trabajos que ayuden a comprender el fenómeno desde diversas perspectivas y enfoques.
- La organización de congresos y reuniones nacionales e internacionales son una actividad que se debe de promover, pues son los espacios naturales para el intercambio y actualización de la información académica. Esto sin duda contribuiría a impulsar una red de investigadores en el país y difundir propuestas y recomendaciones oportunas para mejorar la relación en las aulas.
- En cuanto a las investigaciones, cabe mencionar, que éstas no se limitan a la realización de encuestas puesto que también se requiere conocer, por ejemplo, las dinámicas institucionales que provocan la emergencia de estos fenómenos en las escuelas

mexicanas, las formas en que sus manifestaciones se producen, reproducen, significan e incorporan en la vida y cultura escolar cotidianas.

- Si bien el reconocimiento de la violencia escolar como un fenómeno que no es *natural* constituye un paso fundamental, también la constatación de que representa, en consecuencia, un fenómeno que puede ser prevenible y erradicable. Además de éstos, también se han dado otros pasos importantes en México en el terreno de las políticas públicas y en el ámbito académico; ya que es incuestionable que desde el último par de años, especialmente en lo que va de éste, el 2011 ha habido un notorio interés por abordar los temas de la violencia escolar. Prueba de ello, es el número de iniciativas que se registran en los últimos doce meses y que constantemente van en aumento. De manera tal que, como lo señalan en la introducción y presentación de dichas iniciativas, estos fenómenos son concebidos como asuntos de primer orden en las agendas de varios legisladores de los Congresos locales, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y en el Congreso de la Unión, de las autoridades educativas de la Secretaría de la Educación Pública y los sistemas educativos en las entidades como también está cada vez más presente en la agenda de investigación de las instituciones y universidades.
- La revisión de algunas de las principales estrategias de intervención confirma la urgencia de ampliar la reflexión y el estudio de la violencia en nuestras escuelas partiendo de la reconsideración de la concepción de este fenómeno, de los tipos de violencia en nuestros días, sus lógicas y efectos en distintos rubros: el aprendizaje, la convivencia, la salud, el derecho a la educación, los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Índice de ilustraciones

Las ilustraciones son obra de la maestra **Josefina Silva Farías**
2011



Título: **“La casa del lobo”**

Técnica: Acuarela/papel algodón

Medidas: 50 x 60 cm.



Título: **“En el uniforme”**

Técnica: Arte objeto

(camisa escolar, bandera y dibujo al carbón)



Título: **“Creciendo”**
Técnica: Acrílico y pastel
/tela sobre fibracel
Medidas: 28 x 35 cm.



Título: **“Sobrevivir”**
Técnica: Acrílico y collage
/tela sobre fibracel
Medidas: 28 x 35 cm.



Título: **“Cadena Hostil”**
Técnica: Acrílico y pastel
/tela sobre fibracel
Medidas: 28 x 35 cm.



Título: **“Violencia escolar”**
Técnica: Grabado en linóleo
/Gvarro
Medidas: 29.5 x 39.5 cm.



Título: **“El recreo”**
Técnica: Acrílico y pastel
/tela sobre fibracel
Medidas: 60 x 80 cm.



Título: **“La violencia es mi bandera”**
Técnica: Arte objeto
(banderas y dibujo al carbón)