

# ***Redes de Cultura Escolar en pro de la Educación para la Paz***

---

***Experiencias, análisis y propuestas de intervención***

---

**Dirección editorial:**

**María Azucena Ramos Herrera, Laura Beatriz Ramos Herrera,  
Emma Lizeth Noriega Garza.**



## **Redes de Cultura Escolar en pro de la Educación para la Paz**

### Experiencias, análisis y propuestas de intervención

**Dirección Editorial:** María Azucena Ramos Herrera, Laura Beatriz Ramos Herrera, Emma Lizeth Noriega Garza.

**Diseño:** Laura Gabriela Hernández Ramos

#### **Consejo Editorial:**

Alfredo Furlán Malamud

Jonathan Cohen

Terry Carol Spitzer

Ricardo Vázquez Valls

Luz María Velázquez Reyes

**Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, sin la autorización escrita del editor.**



Derechos reservados, abril 2021 respecto a la 1ª edición por:

Fundación Vivir en Armonía, A.C.

Av. Alemania 1392, Colonia Moderna, Guadalajara, Jalisco

C.P. 44190, México

[fundacionvivirenarmonia@gmail.com](mailto:fundacionvivirenarmonia@gmail.com)

[www.fundacionvivirenarmonia.org](http://www.fundacionvivirenarmonia.org)

ISBN: 978-607-97982-7-7

Se recomienda citar la presente obra de la siguiente manera:

Ramos Herrera, MA., Ramos Herrera, L. B., Noriega Garza, E. L. (Eds). (2021).

Redes de Cultura Escolar en pro de la Educación para la Paz. Experiencias, análisis y propuestas de intervención. Ed. Fundación Vivir en Armonía. Guadalajara.

Versión digital, México. Disponible en [www.fundacionvivirenarmonia.org/publicaciones](http://www.fundacionvivirenarmonia.org/publicaciones)

# Registro de autores

*Redes de Cultura Escolar en pro de la Educación para la Paz  
Experiencias, análisis y propuestas de intervención*

NOMBRE	NACIONALIDAD	EMAIL	ORCID
Adney Satty Ramírez Rincón	Colombiana	<b>asramirez@uniminuto.edu</b>	0000-0002-7742-4560
Adriana Presas Sandoval	Mexicana	<b>adriana-presas-sandoval@hotmail.com</b>	
Adriano Moro	Brasileño	<b>moroadriano@uol.com.br</b>	0000-0001-9625-3923
Alessandra de Morais	Brasileña	<b>alemorais.shimizu@gmail.com</b>	0000-0001-5521-9307
Alfredo José Furlán Malamud	Argentino	<b>furlan@unam.mx</b>	0000-0003-2084-9506
Ana Belem Diosdado Ramos	Mexicana	<b>anabelem73@gmail.com</b>	0000-0001-9197-633X
Ángel Martín Aguilar Riveroll	Mexicano	<b>martin.aguilar.educacion@gmail.com</b>	0000-0001-7247-2224
Anita Maribel Valladolid Benavides	Peruana	<b>anibel28400@hotmail.com</b>	0000-0001-5656-2748
Bertha Silva-Narvaste	Peruana	<b>bersil1960@gmail.com</b>	0000-0002-926-6027
Carolina Rosete Sánchez	Mexicana	<b>tesiscarolina@hotmail.com</b>	0000-0002-2254-8486
Catalina Wilches Ruiz	Colombiana	<b>cwilches64@gmail.com</b>	0000-0002-7178-7803
Cecilia Vallejos Parás	Mexicana	<b>cvp_mexico@hotmail.com</b>	0000-0001-7286-9299

<b>NOMBRE</b>	<b>NACIONALIDAD</b>	<b>EMAIL</b>	<b>ORCID</b>
Claudia Adela Castillo Díaz	Mexicana	<b>castelort10@hotmail.com</b>	0000-0003-1007-4129
Concepción Naval	Española	<b>cnaval@unav.es</b>	0000-0002-5927-9398
Daniela Salgado Gutiérrez	Mexicana	<b>dsalgado@up.edu.mx</b>	
David Ignacio Velázquez Rendón	Mexicano	<b>Russo_1916@hotmail.com</b>	
Deisy Johana Huérfano Díaz	Colombiana	<b>diwifran@gmail.com</b>	
Diana Estefanía García Segura	Mexicana	<b>garciaseguradiana@gmail.com</b>	0000-0001-6280-1573
Elisa Esther Chavarín Campos	Mexicana	<b>elisa.chavarin@upes.edu.mx</b>	
Emma Guillermina Ruiz Martín del Campo	Mexicana	<b>emmaruiz0808@hotmail.com</b>	0000/0002/3318-5289
Emma Lizeth Noriega Garza	Mexicana	<b>emmanoriega24@gmail.com</b>	0000-0002-0764-2108
Erika Rivero Espinosa	Mexicana	<b>erika.rivespi@gmail.com</b>	
Fabrine Leonard Silva	Brasileño	<b>fabrine@ufmg.br</b>	0000-0002-4104-4611
Fredy Alexander Burgos Firvitoba	Colombiano	<b>frediburgosf@gmail.com</b>	0000-0002-8685-2196
Gloria Martha Palomar Rodríguez	Mexicana	<b>palomargm@gmail.com</b>	0000-0002-4502-0190
Héctor Manuel Rodríguez Figueroa	Mexicano	<b>hectorrdzfig@gmail.com</b>	0000-0003-1314-4073
Hugo Navarrete	Ecuatoriano	<b>navarete1718@gmail.com</b>	



<b>NOMBRE</b>	<b>NACIONALIDAD</b>	<b>EMAIL</b>	<b>ORCID</b>
Igor Martín Ramos Herrera	Mexicano	<b>iramos@cucs.udg.mx</b>	0000-0002-9325-0660
Javier Alfredo Orozco Quiceno	Colombiano	<b>jaorozcoq@misena.edu.co</b>	0000-0001-5552-263X
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión	Mexicana	<b>jeysira@hotmail.com</b>	
J. Guadalupe Maravilla Barajas	Mexicano	<b>doclup_192211@hotmail.com</b>	
J. Guadalupe Zaragoza Jiménez	Mexicano	<b>chepezj58@hotmail.com</b>	0000-0003-1697-1218
Jonathan Cohen	Estadounidense	<b>jc273@tc.columbia.edu</b>	
José Ángel Vera Noriega	Mexicano	<b>avera.tecnoestata@gmail.com</b>	0000-0003-4362-1256
José María Duarte Cruz	Mexicano	<b>duartecruz2911@hotmail.com</b>	
Juan Pablo Dabdoub	Mexicano	<b>jdabdou@unav.es</b>	0000-0003-3750-0685
Julio Isaac Vega Cauich	Mexicano	<b>julio.vega@outlook.com</b>	0000-0001-9190-3720
Juan José Ramírez Gámez	Mexicano	<b>juan.ramirez@upes.edu.mx</b>	0000-0002-2254-8486
Karen Adriana Pérez Villaseñor	Mexicana	<b>coffin@unam.mx</b>	
Karen Cárdenas	Chilena	<b>karen.cardenas@pucv.cl</b>	0000-0003-2828-6824
Karen Guadalupe Duarte Tánori	Mexicana	<b>avera.tecnoestata@gmail.com</b>	0000-0003-4676-3161
Laura Estrada Morales	Mexicana	<b>emlaura3@gmail.com</b>	0000-0002-4281-5828

<b>NOMBRE</b>	<b>NACIONALIDAD</b>	<b>EMAIL</b>	<b>ORCID</b>
Luis Gerardo Chávez Godínez	Mexicano	<b>aldochavox@hotmail.com</b>	000-0001-5062-3589
Luz María Velázquez Reyes	Mexicana	<b>luzmariavr@hotmail.com</b>	0000-0003-4613-5405
Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez	Mexicana	<b>cristina.villalobos@academico.udg.mx</b>	0000-0002-6533-0735
Margarita Ortega González	Mexicana	<b>margarita.ortega@prepajamay.com</b>	0000-0001-8142-1891
María Luisa Pereira Hernández	Mexicana	<b>marialuisa.pereira@upes.edu.mx</b>	0000-0002-4748-5397
María Marta Durán Rodríguez	Costarricense	<b>mduranr@uned.ac.cr</b>	0000-0002-9527-1342
María Rosa Segovia Marques	Argentina	<b>mariarosafsegovia@gmail.com</b>	0000-0002-0422-8331
Mario Rojas Lerma	Mexicano	<b>mario Rojas459@gmail.com</b>	0000-0003-1232-4216
Marisa Concepción Carrillo Manríquez	Mexicana	<b>freiriana76@gmail.com</b>	0000-0001-6608-3361
Maritza Delgadillo Ceja	Mexicana	<b>madelce06@yahoo.com.mx</b>	0000-0002-1685-1139
Martín Manjarrez Betancourt	Mexicano	<b>posgrado.martinmanjarrez@aragon.unam.mx</b>	0000-0002-5726-4029
Marvin Berkowitz	Estadounidense	<b>berkowitz@umsl.edu</b>	
Milagros Figueroa Campos	Mexicana	<b>figueroa.mila.2013@gmail.com</b>	0000-0002-1985-6920
Mónica Lizbeth Chávez González	Mexicana	<b>mchavez@enesmorelia.unam.mx</b>	0000-0002-8607-1170
Natalia Paredes del Villar	Mexicana	<b>gns_312@hotmail.com</b>	

---

<b>NOMBRE</b>	<b>NACIONALIDAD</b>	<b>EMAIL</b>	<b>ORCID</b>
Nora Alterman	Argentina	<b>nalterman1@gmail.com</b>	
Oscar Contreras Pabón	Colombiano	<b>fronteracuc@yahoo.es</b>	0000-0002-1693-4823
Paola Kareli Guerrero Cortes	Mexicana	<b>paolacortes2609@gmail.com</b>	0000-0003-4873-1964
Paula Ascorra	Chilena	<b>paula.ascorra@pucv.cl</b>	0000-0001-9449-8273
Raúl Enrique Anzaldúa Arce	Mexicano	<b>reanzal@yahoo.com.mx</b>	
Ricardo Vázquez Valls	Mexicano	<b>ricovalls@hotmail.com</b>	0000-0002-1602-6067
Rocío Elizabeth Salgado Escobar	Mexicana	<b>rosalgado4@gmail.com</b>	0000-0003-3954-8164
Silvia Juliana Ordonez	Colombiana	<b>silviaordonez84@uan.edu.co</b>	0000-0001-6469-1101
Telma Vinha	Brasileña	<b>telmavinha@uol.com.br</b>	0000-0002-0510-8390
Terry Carol Spitzer	Estadounidense	<b>tcspitzer@gmail.com</b>	0000-0001-5741-2493
Víctor Pavía	Argentino	<b>victorapavia@yahoo.com.ar</b>	0000-0001-5103-3417
Xochiquetzalli Mendoza Molina	Mexicana	<b>xochiquetzalli.mendoza@gmail.com</b>	0000-0002-0745-5978

---



# Introducción

---

## *Redes de Cultura Escolar en pro de la Educación para la Paz Experiencias, análisis y propuestas de intervención*

Este libro habla del gran interés y capacidad que existe en nuestro planeta para resolver uno de los problemas existenciales más importantes, la convivencia humana. Solamente si se sustenta el problema desde su raíz: la educación del ser humano en todos los niveles, se puede lograr un cambio en las consciencias que permita abrir un camino sólido para vivir en paz.

En noviembre de 2020 se realizó en modalidad virtual, el VIII Congreso Mundial sobre Violencia en la Escuela, (VIII CMVE) en el marco del que los autores de los trabajos incluidos en el presente libro, expusieron los resultados de intervenciones mediante programas fundamentados científicamente, de educación para la paz, desarrollo de la convivencia, formación del carácter, desarrollo de competencias, formación docente, prevención de la violencia; también se presentaron los resultados de investigaciones que muestran aspectos de la vida escolar con sus diferentes caras, medios escolares en convivencia armoniosa y escuelas que se encuentran inmersas en el conflicto. Son relevantes las exposiciones analíticas de la escuela como institución social y las propuestas para su mejora desde políticas públicas y programas nacionales para la convivencia en la escuela.

El conjunto de trabajos ponen en evidencia la complejidad del problema y la importancia de realizar trabajos multi, inter y transdisciplinarios, para la construcción de la paz en la escuela.

De diferentes países se recibieron ponencias de investigadores, algunos de ellos integrados en grupos consolidados y respaldados por instituciones educativas de reconocido prestigio, otros forman parte de equipos informales que se retroalimentan permanentemente con el fin de avanzar en el conocimiento; también participaron estudiosos que trabajan en forma independiente.

La concurrencia de variadas sendas de observación y solución, ayuda a tener visiones más claras respecto a lo que sucede en la escuela en diferentes culturas, en relación a la promoción



de la convivencia social y la búsqueda de un clima escolar de respeto y colaboración de todos los participantes, así como de las graves problemáticas que persisten en todos los niveles e implicados en el medio escolar.

A partir de los trabajos aquí expuestos, se propone la vinculación entre todos los participantes y lectores interesados en construir una urdimbre creadora de un tejido social que respete las mejores tradiciones humanas y que permita mejorar la convivencia social.

Se trata de formar redes que intervengan los procesos de formación humana mediante los programas educativos en pro de la cultura de paz que presentaron los autores; por ello se incluyen en los créditos de cada trabajo, los correos de contacto, así como las instituciones que representan.

Los investigadores hablan acerca de sus hallazgos, de lo que está pasando en la escuela como resultado de programas de Educación para la paz, así como del análisis sistematizado de la violencia. Los capítulos se organizaron de acuerdo con los ejes propuestos para el VIII CMVE, sin embargo, a través de la lectura, se puede observar que los contenidos cubren diferentes ejes, por lo que esta distribución se realiza para darle énfasis a los tópicos prioritarios que tratan los autores.

Se presentan 72 trabajos de 69 autores principales más coautores, procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, México y Perú. El capítulo 2 aglutina trabajos que fueron presentados en idioma inglés y que el comité editorial decidió mantener en su idioma original, con la finalidad de conservar los contenidos sin alteraciones. Para la publicación se conservaron los formatos de gráficas, fotografías y tablas que fueron enviados, su calidad depende de los documentos que se recibieron.

**El Capítulo 1, “Para construir la convivencia”** comprende 10 trabajos procedentes de Argentina, Colombia y México. En ellos, los autores presentan propuestas enfocadas en el desarrollo de estrategias y la implementación de herramientas dirigidas a diferentes niveles escolares, con el fin de lograr una auténtica convivencia social.

**Alfredo Furlán y Víctor Pavía** analizan aspectos de la vida cotidiana escolar que, por ser minúsculos y domésticos, suelen quedar fuera de la agenda de los problemas urgentes. El juego jugado de un

modo lúdico genuino constituye una posibilidad para que fragüe el “pegamento social”. Al enseñar y al aprender a disfrutar momentos de con-vivencia en modo lúdico, si es que la escuela decide entrar en el juego

**Erika Rivero** parte desde la perspectiva psicosocial como clave para explicitar y reflexionar críticamente sobre aquellos significados culturales interiorizados por el colectivo docente sobre la convivencia y sus procesos, los cuales cargan de sentido la práctica educativa.

**Natalia Paredes** señala que la institución educativa tiene como obligación ser mediadora de los alumnos en el proceso formativo de su identidad, generando un clima de aprendizaje abierto hacia la negociación continua y el diálogo.

**Mónica Lizbeth Chávez y cols.** plantean como objetivo central el generar acciones que problematicen los diferentes tipos de violencias sociales que se viven, incidir en su desnormalización, generar espacios de diálogo y reconocimiento sobre las mismas y compartir herramientas para el fortalecimiento de los lazos comunitarios, poniendo en el centro la restauración comunitaria, la cooperación lúdica y el cuidado propio y comunitario

**Rocío Elizabeth Salgado** propone avanzar hacia una convivencia participativa a través de una estrategia metodológico-pedagógica fundada en el diálogo reflexivo con jóvenes estudiantes de bachillerato en torno a la disciplina que a través de normas y reglamentos pauta la vida en común en la escuela.

**Nora Alterman** expone resultados de su investigación acerca del funcionamiento de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), vigentes reglamentariamente desde el año 2010 en todas las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina. Su elaboración y puesta en marcha se inscribe en una política pública de democratización de la vida escolar que proponía desterrar prácticas disciplinarias autoritarias a través del modelo de convivencia, basado en la búsqueda de consensos y construcción colectiva de normas.

**Maritza Delgadillo Ceja y cols.**, proponen encauzar la comunicación asertiva, como un medio para la convivencia armónica dentro de las parejas; introduciendo al estudiante al tema a partir de historias narradas a través de cuentos que hagan reflexionar al estudiante de bachillerato en su actuar en una relación afectiva, para que actúe de la mejor manera, valorándose, respetándose y aceptando las decisiones de los demás.

**Héctor Manuel Rodríguez Figueroa** presenta un estudio sobre las prácticas de convivencia en la vida cotidiana escolar en el espacio aula/curso realizado por medio de una técnica denominada como fotografía etnográfica colaborativa, en la que se reúne a un grupo de estudiantes que retraten a través de sus teléfonos móviles las formas en que conviven en su plantel, con quienes a la postre se realiza un grupo de discusión para explorar los significados y cotidianidad lo fotografiado.

**María Marta Durán Rodríguez y José Fernando Mejía** presentan la experiencia de desarrollo de una propuesta por fases para la sensibilización y prevención del bullying, que se realiza para una empresa colombiana con presencia en varios países. Se focaliza en la primera etapa, la de planificación y se muestran los primeros resultados.

**Emma Guillermina Ruiz Martín del Campo** analiza el caso de Alejandro, un chico al que sus padres dejaron atrás cuando iban huyendo de la policía y que quedó solo, vagando por las calles por un tiempo. El desarrollo del caso permite al lector adentrarse en el sentir de un niño que vive el desamparo con angustia y desesperanza, que se percata de que ha perdido sus raíces, pero que a partir de la gesta de nuevos lazos afectivos con las docentes y la psicoterapeuta va reconciliándose con su realidad.

---

**Capítulo 2: School climate and character education** compila siete trabajos presentados en inglés, de autores de Brasil, España y Estados Unidos, en los que se exponen los resultados de investigaciones que han dado lugar a una mejor comprensión de lo que es el clima escolar y la educación del carácter, así como una descripción de las metodologías en las que se apoyan, con el fin de que puedan ser consideradas en investigaciones futuras.

**Jonathan Cohen** hace énfasis en que los educadores de todo el mundo generalmente aprecian que sentirse y estar seguros en las escuelas K-12 (kindergarten hasta educación primaria), es una de las bases esenciales para el aprendizaje y el desarrollo saludable. En los últimos años, se ha reconocido que los aspectos sociales y emocionales de sentirse seguro en la escuela son tan importantes como estar físicamente seguro. Sugiere una serie de ideas para crear un ambiente más seguro en la escuela. Propone una variedad de metas de mejora de la escuela y el distrito, que respaldarán los esfuerzos sustentados de seguridad escolar universales y basados en la investigación en las siguientes tres esferas: sistémica, instruccional y relacional. Cambiar de un enfoque exclusivo en las medidas de seguridad a comprender y promover relaciones positivas y de apoyo entre estudiantes, maestros, administradores y familias, de modo que la seguridad escolar se convierta en un desafío comunitario a abordar.

**Marvin Berkowitz y Melinda Bier** señalan que los educadores quieren hacer lo que es mejor para los intereses de un clima escolar saludable y el mejor desarrollo de sus estudiantes. En el Center for Character and Citizenship, existen un conjunto de marcos y estrategias de desarrollo profesional para esto. Se pueden agrupar en tres áreas: (1) qué dice la investigación sobre la práctica eficaz; (2) un marco de seis principios de diseño para una práctica eficaz; (3) un marco de las virtudes para el liderazgo escolar eficaz.

**Concepción Naval** presenta el proyecto que tuvo como objetivo lograr una mayor comprensión de cómo se promueve la Educación de rasgos de carácter positivo en el contexto de las escuelas secundarias latinoamericanas. Reflejando la naturaleza práctica y aplicada de la investigación educativa, tiene un componente centrado en la investigación y un componente centrado en la aplicación. Se logró una mayor comprensión de la educación del carácter en América Latina mediante la revisión de las políticas educativas, la consulta a formuladores de políticas y educadores de la región y la realización de un total de seis estudios de caso en profundidad, de escuelas secundarias en Argentina, México y Colombia.

**Adriano Moro y cols.**, exponen que Brasil no tenía instrumentos validados para medir el clima escolar de acuerdo con las características de las escuelas brasileñas. Luego de una investigación sobre clima escolar, se elaboró una matriz de referencia con ocho dimensiones. A partir de esta matriz se construyeron tres instrumentos de medición dirigidos a estudiantes, docentes y gestores de Educación Básica. Estos instrumentos están disponibles para que investigadores y escuelas brasileñas puedan evaluar su clima y proponer las intervenciones necesarias en busca de una educación de calidad.

**Alessandra de Morais et al**, presentan los hallazgos de dos estudios de investigación realizados en escuelas brasileñas que se enfocaron en la relación entre clima y desempeño escolar (Colombo, 2018; Melo, 2017). Los instrumentos para la evaluación del clima escolar fueron cuestionarios específicos, que fueron diseñados y validados para la realidad escolar brasileña (Vinha, Morais y Moro, 2017). Concluyen que, si bien no supera las barreras que trascienden los muros escolares, como son los contrastes socioeconómicos, un clima escolar más positivo puede reducir el impacto de las diferencias contextuales y brindar un mejor ambiente para que los estudiantes aprendan, estudien y se desarrollen, lo que se refleja en consecuencia en su desempeño.

**Telma Vinha y Cesar Augusto Amaral Nunes** consideran que, a pesar del objetivo explícito de desarrollar individuos moralmente autónomos, las escuelas brasileñas se han enfrentado a problemas de comportamiento recurrentes como la indisciplina, la violencia y el bullying, entre otros, lo que dificulta promover la convivencia respetuosa y cooperativa. Las experiencias de educación en valores son generalmente ocasionales y de corta duración. Teniendo esto en cuenta, el Grupo de Estudio e Investigación para el Desarrollo Moral (GPEM) ha elaborado el programa “Convivencia ética en la escuela”, desarrollado en seis escuelas primarias públicas. Se observó un avance en la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales, tanto docente-alumno como entre pares; el uso de una comunicación más empática; intervenciones más constructivas en el proceso de resolución de conflictos; cambios en la calidad de las reglas y mayor participación de los alumnos en el proceso de elaboración y en la discusión de problemas; en los sentimientos de justicia, respeto y pertenencia entre los estudiantes; y una mayor percepción entre los docentes de su capacidad para afrontar problemas de convivencia.

**Silvia Juliana Ordonez Rodriguez y Lyda Mayerly González Orjuela** argumentan que la docencia es una vocación que requiere dedicación, integridad y energía. Los maestros de adolescentes tienen un papel importante en la educación. La implementación de estrategias adecuadas y apropiadas en el aula de idiomas no solo motivará a los estudiantes de idiomas, sino que también apoyará su éxito en el proceso de adquisición de un segundo idioma y, al mismo tiempo, les permitirá sentirse cómodos e incluidos en el aula. Además, los profesores deben ser conscientes de la importancia de ayudar a esta población en particular a encontrar sus propios métodos para aprender un idioma. Cuando un docente toma en cuenta que los adolescentes tienen diferentes necesidades que deben ser satisfechas para que aprendan con éxito un idioma, los estudiantes tendrán más probabilidades de lograr sus metas de manera respetuosa y armoniosa.



---

**El Capítulo 3, “Retomar la integración de valores en la educación”** comprende 9 trabajos procedentes de Colombia, España y México, en los que se plantea la necesidad de recuperar una educación ética, con valores universales, que sea el cimiento de la formación del carácter de los estudiantes en todos los niveles

**Juan Pablo Dabdoub** ofrece una serie de reflexiones respecto al papel formador de la escuela, que invitan a volver la vista hacia la educación del carácter y buscar en ella aportaciones que ayuden a dar respuesta a las necesidades individuales y sociales de nuestro tiempo.

**Daniela Salgado Gutiérrez** presenta un proyecto que procura proveer capacidades para generar la oportunidad en México de diseñar, implementar y evaluar intervenciones escalables, que favorezcan la promoción de las fortalezas de carácter. Para permear una cultura y desarrollar un modo estable de trabajo, se suman los diferentes agentes sociales y educativos que están implicados o que podrían estar implicados en dicho proceso en orden a colaborar, tender redes, aportar cada uno lo propio de su ámbito y generar una relación que de sustento y continuidad a los esfuerzos.

**Deisy Johana Huérfano Díaz y Jakeline Jiménez Lozano** en su trabajo hacen una apuesta por la construcción de una cultura pacifista a partir de la lectura voluntaria como estrategia de actuación no violenta e integradora, que pretende formar ciudadanos competentes en la construcción de paz y convivencia.

**Karen Adriana Pérez Villaseñor y cols.** Es importante que, a lo largo de la estancia escolar, los estudiantes universitarios tengan una formación orientada a la ética profesional. Dicha adquisición de conocimiento es de suma importancia también para la convivencia, ya que, en la mayoría de las escuelas de grado, no existe una materia o asignatura que se enfoque en el tema ético. el presente estudio pretende conocer la percepción de alumnos universitarios acerca de la adquisición de conocimientos éticos, durante su formación profesional.

**José María Duarte Cruz y cols.** implementaron el “Modelo multicomponente para la prevención/intervención de la violencia en el ámbito escolar” en 7 escuelas públicas y privadas del Municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Pretenden la promoción, desarrollo y fortalecimiento de un conjunto de competencias prosociales en estudiantes, docentes, directivos y familias. Se utilizó un enfoque sistémico, evolutivo, con intervenciones universales y focalizadas basadas en principios de educación para la paz, derechos humanos y perspectiva de género.

**Margarita Ortega González y cols.** Concluyen que la música contribuye a la predisposición personal para el trabajo académico, en el sentido de que: Genera la sensación del acompañamiento y alegría. Desencadena sensaciones de autoestima positiva. Genera sensación de tranquilidad y paz interior. Proporciona mayor energía para trabajar en el aula. Elimina el aburrimiento y el cansancio físico. Mejora el estado de ánimo y lo dispone para el aprendizaje significativo. Contribuye a trabajar a pesar de tener dificultades o tribulaciones.

**Mario Rojas Lerma y Adalberto Rangel Ruiz de la Peña** analizaron las percepciones y representaciones que los jóvenes tienen sobre la risa, así como su vínculo con juegos de poder que diversos actores ejercen en el espacio escolar y su impacto en las relaciones del alumnado.

**Xochiquetzalli Mendoza Molina y cols,** exponen que, en el clima emocional imperante en el aprendizaje de ciencias sociales y administrativas de una universidad pública, se han normalizado la indiferencia en las interacciones de las personas. Proponen profundizar en la construcción de intervenciones donde los directivos, desde su rol de agentes de cambio, faciliten la cohesión, construcción de visión compartida, así como confianza en la formación del talento humano concentrados en el aprendizaje, el bienestar y la aplicación de experiencias educativas tendientes a la felicidad como resultado de la autorrealización y la pertenencia a una comunidad no volátil.

**Karen Guadalupe Duarte Tánori y cols,** explican que existen características de la comunidad que favorecen el ajuste y bienestar de los adolescentes, así como comportamientos menos violentos dentro de la escuela. Los activos de barrio son aquellos recursos personales, familiares, escolares o comunitarios como el apoyo y empoderamiento de la juventud, el apego y seguridad en el barrio, control social y actividades para los jóvenes, que promueven las competencias y desarrollo de los adolescentes permitiendo prevenir la aparición de problemas.

---

**En el Capítulo 4, Un atisbo a la hidra de la violencia en la escuela** se incluyen 14 trabajos de investigadores de Argentina, Colombia y México, en los que se analizan diferentes problemáticas generadas por situaciones de violencia que acaecen en la escuela, su impacto en los participantes, así como el consecuente detrimento de la convivencia escolar.

**Adney Satty Ramírez Rincón y cols.** señalan que, en el municipio de Zipaquirá hasta la fecha, no hay investigaciones que identifiquen o caractericen el bullying como tal, por ello se abordó la problemática con el fin de conocer las manifestaciones de este fenómeno en un contexto específico y cómo la convivencia dentro del salón de clases puede verse afectada por este tipo de conductas.

**David Ignacio Velázquez Rendón y Milagros Figueroa Campos** argumentan que, debido a la normalización de la homofobia en la sociedad mexicana, el bullying homofóbico requiere un abordaje más complejo que permita sensibilizar al estudiantado de Educación Media Superior sobre sus causas y consecuencias, con el fin de contribuir a su erradicación en las aulas (Bautista Rojas, 2016). En este caso, las asignaturas afines a la Psicología son espacios que permiten al alumnado conocer, analizar y reflexionar las bases afectivas de esta problemática y otras, de tal modo que puedan afrontarlas exitosamente.

**Elisa Esther Chavarín Campos y Juan José Ramírez Gámez** proponen como idea central de este trabajo de investigación, cuestionar los actos de violencia que ejerce el docente para hacer valer su poder dentro del aula, interpretados a través de las percepciones del alumnado, con el fin de develar acciones de violencia que se establecen en las relaciones profesor-alumno.

**Gloria Martha Palomar Rodríguez y cols.** realizaron un estudio con alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) de la Universidad de Guadalajara (U de G), en que se planteó identificar la incidencia de adicciones, sus repercusiones como formas de violencia autodirigida y su implicación en el rendimiento académico.

**Javier Alfredo Orozco Quiceno y Elizabeth Gómez Echavarría** exponen que los estudios en el nivel de educación superior son escasos por lo que no se dispone de información que documente la

agresión escolar, en este caso, relacionada con los aprendices del Técnico en Asesoría Comercial del SENA en la Fundación Las Golondrinas en la ciudad de Medellín. En el estudio realizado se encontró que presentan comportamientos violentos como: agresiones verbales, gestuales, indebida comunicación, no aceptación de la diversidad; estas circunstancias, dificultan su proceso de formación.

**José Ángel Vera Noriega y cols.,** estudian la relación entre el clima escolar y la eficacia colectiva docente, con la satisfacción con la vida, la violencia en el plantel, el enfrentamiento, la gestión para enfrentar la agresión entre pares y escolar, sobre la base de que cuando los docentes tienen una percepción de que ellos y su colectivo son una pieza importante para modificar los comportamientos agresivos del alumnado se presenta un mayor involucramiento y las prácticas realizadas ante estos eventos son más efectivas.

**J. Guadalupe Zaragoza Jiménez y cols.,** describen y clarifican la violencia que se vive en las aulas, con todos los actores participantes: víctimas, victimarios, testigos, cómplices, así como el ambiente en que se envuelve el problema, incluyendo el escenario escolar y el extraescolar. A partir del análisis de los resultados de su investigación, desarrollaron estrategias de intervención que promueven la confianza, la armonía y la paz en las relaciones escolares entre profesores-alumnos, padres-hijos y con todos los elementos que interactúan en la escuela, con el fin de que en la escuela surjan perspectivas de pacifismo que se puedan extender hacia toda la comunidad.

**Julio Isaac Vega Cauih y Aarón Javier Euan Catzin** mediante la aplicación de la técnica de correspondencias múltiples y análisis de conglomerados sobre las respuestas del instrumento de acoso escolar, identificaron la existencia de tres grupos de estudiantes universitarios: no involucrados, mayormente víctimas y mayormente agresores, el resultado del trabajo desmitifica la idea de que los participantes en actos de violencia se encuentran solamente en un grupo, pudiendo encontrarse en diferentes posiciones, de acuerdo con las experiencias que viven en la escuela.

**Laura Estrada Morales y Pablo Carbajal Benítez** problematizan las vivencias de los estudiantes excelentes de preparatoria que se preocupan por obtener los mejores promedios; ser reconocidos por sus padres y maestros como responsables, cumplidos, disciplinados e inteligentes. Los estudiantes excelentes, quienes sobresalen por su elevado rendimiento escolar, no suelen generar problemas en los espacios escolares; por ello, y porque han elegido guardar silencio para atender la exigencia de padres y maestros que deviene luego en autoexigencia, sus relatos pocas veces son escuchados.

**Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez y cols.**, señalan que los trastornos alimentarios han cobrado gran relevancia en los últimos años, la anorexia y bulimia nerviosas eran los cuadros clínicos más relevantes entre la población juvenil, principalmente en mujeres. El comportamiento de este tipo de trastornos ha provocado un cambio de nominación y definición en la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión 5 (DSM-5), ya que incluye la posibilidad de alteraciones no sólo en el comportamiento alimentario, sino también en otras áreas de deterioro significativo, e inclusive en cualquier edad.

**María Rosa Segovia Marques y cols.**, a partir de la concepción de que es en el terreno situacional con los estudiantes, sujetos en sufrimiento, donde interesó el análisis de las diversas formas de representación simbólica de la muerte del sujeto y del grupo, muerte de la institución frente a estos fenómenos crudos psico-sociológicamente hablando, que operan configurando un modo de estar en el mundo. Atentos a que los adolescentes copian conductas de autodestrucción siguiendo patrones, observados ya por la literatura especializada. La mirada externa actúa aquí a modo de dispositivo institucional procurando en la comunidad escolar colaborar en construir visibilidad. Con la finalidad de poder percibir para comprender las complejas condiciones, y las variables que la originan, la producen y aquellas que la banalizan tornando injusto, aunque a veces legal pero no legítimo, el sufrimiento de los sujetos, sus prácticas y las instituciones escolares donde estas se desarrollan.

**Milagros Figueroa Campos** explora, describe e interpreta el fenómeno de la violencia entre compañeros adolescentes que nacieron y han crecido en un pueblo de la Ciudad de México, a través de un estudio con diseño de investigación mixto secuencial, esto es, pasa de la descripción cuantitativa a la comprensión de la violencia escolar, en un estudio cualitativo, mediante un estudio de casos y grupos de discusión puesto que permite elaborar o ampliar los hallazgos de un método con otro método (Creswell, 2003) y tener mayor claridad sobre este objeto de investigación.

**Oscar Contreras Pabón** y Glenda María Ximena Sequeda realizan un análisis de las relaciones de reciprocidad entre estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) frente a estudiantes regulares, que bajo el principio de inclusión comparten el aula de clase; se encamina a la capacitación de los estamentos escolares que intervienen en el proceso de formación y de educación, como miembros de la institución. Las manifestaciones de los infantes con NEE, víctimas de aquellos considerados estudiantes regulares, muestran una realidad, conducente a mecanismos de prevención



ante el maltrato, apoyo a quienes han vivenciado episodios de violencia, acciones en las que se ejerce la confianza, la autonomía y la autoestima.

**José Ángel Vera Noriega y cols.**, plantean como objetivo de este estudio describir el contexto familiar a través de las prácticas de crianza y funcionalidad familiar para estudiantes de secundaria según el rol que asumen en una situación de violencia escolar. Concluyen que las altas o bajas frecuencias de prácticas de crianza y funcionalidad familiar se relacionan con los diferentes tipos de rol que son el pro agresor, no agresor, defensor y no defensor.

---

**Capítulo 5: La interacción de la vida escolar presencial con la vida escolar digital** contiene 5 trabajos procedentes de Colombia, Costa Rica y México en los que se corrobora que las actitudes que se encuentran en la vida escolarizada presencial de los estudiantes, migran hacia las tecnologías, con lo que se hace necesario el acompañamiento para orientarlos adecuadamente.

**Luz María Velázquez Reyes** examina las apropiaciones culturales que despliegan estudiantes de preparatoria, a partir del uso y abuso del celular inteligente (Smartphone), rastrea y cuantifica el grado de apego al dispositivo, tanto en su uso problemático, como en el uso abusivo o francamente adictivo. Recupera los relatos de experiencias sobre la apropiación cultural del celular, destacando lo agradable y lo desagradable que el uso y abuso del celular genera en los preparatorianos.

**Fredy Alexander Burgos Firvitoba y cols.**, presentan la validación del European Bullying Intervention Project Questionnaire y del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, que evalúa la implicación del bullying y el cyberbullying, respectivamente, para mostrar la idoneidad de las herramientas aplicadas en la educación colombiana.

**Jeysira Jacqueline Dorantes y Miguel Casillas**, con el objetivo de conocer las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre el cyberbullying o la violencia en las redes sociales, realizaron una investigación en la Universidad Veracruzana; detectaron la necesidad de trabajar aún más en las IES para evitar daños, afectaciones entre estudiantes universitarios y reorientar los saberes digitales, con el ánimo de optimizar las competencias tecnológicas.

**María Luisa Pereira Hernández** realizó un estudio exploratorio y descriptivo que pretende conocer los índices de ciber violencia que han sufrido los docentes de educación básica a través de las redes sociales y cómo la falta de competencia tecnológica los convierte en seres vulnerables a los diversos ciber ataques. Uno de los hallazgos encontrados fue, que el docente evita comentar sobre las ciber agresiones recibidas, por sentirse expuesto y vulnerable.

**María Marta Durán Rodríguez** hila la vivencia de una adolescente con datos y componentes teóricos que permiten sustentar las recomendaciones que se brindan. Encuentra que un porcentaje cada vez más alto de adolescentes está expuesto a alguna forma de violencia sexual en redes que termina trasladándose a la vida diaria con serias implicaciones para su salud mental y social, el desempeño académico y sus aspiraciones de vida; además, tiene una fuerte asociación con el suicidio en menores de edad.

---

**El capítulo 6: La diversidad y la educación en una escuela inclusiva: de la tolerancia al respeto,** presenta 8 trabajos procedentes de México y Perú, en los que se analizan algunas problemáticas de discriminación por cuestiones de género, racismo y rasgos personales o sociales, proponiendo estrategias para lograr la inclusión en un marco de respeto a la diversidad.

**Adriana Presas Sandoval y María Azucena Ramos Herrera** en respuesta a las graves condiciones de violencia sexual que vive una gran proporción de la población femenina en el Estado de Jalisco realizan una intervención psicoterapéutica con enfoque Reichiano, justificado por la escasez de herramientas terapéuticas y conocimientos profundos para mujeres que han vivido violencia sexual infantil por parte de su padre, otro familiar o cualquier persona; se busca que dispongan de los recursos necesarios para poder sanar su herida infantil mediante un manejo que vaya a lo más profundo de lo ya conocido, no solamente una psicoterapia de emergencia que sea un paliativo.

**Diana Estefanía García Segura y cols.** consideran innegable la enorme brecha digital que afecta a las mujeres, pues quienes logran acceder a un nivel académico superior no manejan las herramientas tecnológicas que la universidad brinda y son indispensables para su trayecto académico, creando una gran desventaja; y sufriendo no pocas veces de violencia simbólica la cual se traduce en invisibilidad en las aulas, por lo que es necesario proponer alternativas para el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías.

**Bertha Silva-Narvaste y cols.** promueven políticas públicas que apoyen a la población de jóvenes y adolescentes que deciden retomar sus estudios ante el reto de ser padres con hijos pequeños por atender y trabajar. La propuesta es que accedan a un trato especial hasta que culminen sus estudios, lo que les permita realizar las tres actividades: estudiar, trabajar y atender a los niños.

**Luis Gerardo Chávez Godínez y cols.** exploraron y aplicaron acciones estratégicas que permitieran disminuir y/o abatir el fenómeno machista que conlleva el acoso sexual estudiantil, desarrollaron procedimientos fundamentados de prevención para reducir las situaciones de violencia sexual, psicológica y física entre compañeros de ambos géneros, que tiendan a disminuir las causas de deserción escolar, así como que propicien mejoría del rendimiento académico y la calidad de vida de los acosados potenciales.

**Marisa Concepción Carrillo Manríquez** se plantea: ¿Cómo perciben el amor los estudiantes de educación secundaria?, ¿En qué manifestaciones concretas de la vida diaria identifican el amor?, ¿En qué ámbitos se sitúa la construcción que tienen del amor?

Los resultados muestran que los y las adolescentes conciben el amor basados en la idea del amor romántico patriarcal y lo manifiestan por medio de acciones, pensamientos y creencias que llevan implícitos los roles y estereotipos de género, así como los mitos del amor romántico: el mito de la media naranja, el mito de la perdurabilidad, el mito de la exclusividad, entre otros. Lo que los hace partícipes de diversas situaciones de violencia de género y discriminación.

**Paola Kareli Guerrero Cortes** tiene como objetivo explorar las prácticas sociales de discriminación, violencia y racismo convertidas en violencia escolar en las aulas del COBAEH 07 de Zempoala, Hidalgo, debido a que dentro del ámbito educativo es común encontrar problemáticas que derivan en discriminación, continuamente se pueden encontrar dentro de la comunidad educativa, problemas entre los alumnos que comúnmente son aislados en clase, agredidos en peleas entre compañeros, burlas y apodos que se derivan por factores como: estatus económico, lugar de origen, cultura, formas de comunicación y de expresión, rasgos físicos y superioridad en cuestiones morales.

**Ricardo Vázquez Valls y cols.** al observar conductas inapropiadas en la interacción escolar, llevaron a cabo un estudio cuanti-cualitativo en población estudiantil de una escuela de la Universidad de

Guadalajara, con el propósito de conocer sus actitudes respecto al machismo y la misoginia, las cuales se consolidan en la juventud, son aprendidas en casa y se expresan en otros lugares, entre ellos la escuela, atentando contra el desarrollo armónico que en éstas instancias debe prevalecer para que los alumnos desarrollen sus habilidades y actitudes en pro de su crecimiento personal.

**Terry Carol Spitzer** realiza un estudio desde la perspectiva de género, del caso de un doble feminicidio en una universidad pública mexicana. La primera parte discute el concepto Feminicidio. La segunda parte es una indagación del caso, quince años después. El presente son avances de la investigación en segundo tiempo, basada en narrativas. La inquietud deriva del reporte antecedente: “Suelos está de luto” en que indagó el clima institucional los días y semanas después de la lamentable tragedia.

---

**Capítulo 7: El problema de la construcción de la paz en la escuela a partir de políticas públicas** incluye 6 trabajos procedentes de Chile, Colombia y México, en los que los autores analizan cómo se construyen las políticas públicas en la búsqueda de soluciones a las problemáticas generadas por la violencia en las escuelas y con el objetivo de crear climas escolares armoniosos; los análisis que se presentan exponen cómo, en algunos casos, las experiencias no han culminado exitosamente, por la falta de comprensión profunda de los actores implicados en la aplicación de éstas políticas.

**Igor Martín Ramos Herrera y cols.**, consideran que la violencia escolar debe ser atendida mediante acciones que involucran diversas disciplinas como la psicología, la educación, el derecho, la sociología, la geografía y la salud. Los sistemas de información geográfica SIG aplicados a la salud pública permiten identificar el territorio donde ocurren los eventos sanitarios y dirigir allí esfuerzos de prevención, seguimiento y control de las intervenciones. El estudio de la distribución y variabilidad geográfica de los fenómenos sociales que tienen un referente espacial pueden ser analizados con estas herramientas con perspectiva de salud

**Ángel Martín Aguilar Riveroll** señala que la OCDE en 2013 catalogó a México como el número 1 en problemáticas de violencia escolar. En 2018 se publicó que éste índice disminuyó en 3.2 millones de personas. Se encontró que la premisa para la disminución del rezago educativo, fue la política educativa publicada por el Diario Oficial de la Federación, que, en 2012, anunció el acuerdo 648 que permite

la acreditación de la educación básica prácticamente de manera automática, con criterios débiles de certificación. Dicha política impacta el medio escolar, ya que existen criterios que permiten la permanencia del alumnado en el grado académico a pesar de un mal comportamiento o actitud. En las publicaciones de organismos oficiales y confiables del país, así como al exterior de este, se considera la violencia escolar como una realidad en el país y como realidad, debe ser atendida con prioridad.

**Catalina Wilches Ruiz y cols.**, muestran los resultados obtenidos de la monografía de investigación titulada: “Hacia una propuesta pedagógica para mejorar la interpretación y aplicación de la Ley 1620 de 2013” en la redacción de los manuales de convivencia para los niños de preescolar, cuyo objetivo se orientó en la revisión de las leyes 1620 de 2013 y código de infancia y adolescencia, establecidas como principio base en la redacción de los manuales de convivencia en las instituciones educativas colombianas. Así mismo, se analizó la invisibilización de la población preescolar en estos documentos. Se constató que la población preescolar en los procesos convivenciales al interior de las instituciones educativas no está vinculada de forma adecuada, esto porque las expresiones de sanción están construidas con un lenguaje dirigido para adolescentes y adultos, dejando de lado la inclusión de los infantes, esto último se pudo evidenciar específicamente en la redacción de las sanciones tipo I – II y III para los niños y niñas con acciones que solo correspondían a otras franjas etarias.

**Claudia Adela Castillo Díaz** plantea que ante el inicio del nuevo sexenio 2018-2024, la política pública en materia educativa se encuentra frente a inminentes transformaciones tras la publicación de la propuesta del Modelo Educativo: La Nueva Escuela Mexicana (SEB, 2019), el panorama del sistema educativo se encuentra en un proceso de cambio en el que se determinarán los elementos a fortalecer, eliminar o incorporar. El Programa Nacional de Convivencia Escolar, se crea como parte del currículo anterior referido a los componentes personales y sociales, abocándose inicialmente a tres necesidades: la disminución de la violencia, el acoso escolar y la elevación de la calidad educativa; El objetivo del trabajo es analizar los cambios en la orientación del programa con el fin de identificar las consistencias, cambios y discrepancias que han tenido las distintas versiones del Programa Nacional de Convivencia Escolar y, por tanto, conocer los alcances y las limitaciones del mismo.



**Karen Cárdenas Mancilla y cols.**, señalan que durante las últimas décadas en Latinoamérica han emergido una serie de políticas vinculadas a la convivencia escolar, las cuales han instalado diferentes enfoques para su abordaje. Particularmente en Chile, se ha observado un carácter ambiguo en estas políticas, generando incertidumbre al momento de plantear planes, programas, y dilemas éticos a nivel profesional. Independiente de lo anterior, estas políticas no han delimitado u orientado adecuadamente a quienes deben gestionar o promover la convivencia escolar y bajo qué modelos de intervención, planteando enormes desafíos respecto al quehacer cotidiano de la escuela. En este contexto, este estudio se propuso caracterizar las acciones profesionales de los equipos de convivencia escolar.

**Paula Ascorra Costa y cols.**, observan que la convivencia escolar ha sido un tema de relevancia mundial, en el entendido que su desarrollo permite mejores aprendizajes, potencia la salud mental, limita el abuso de drogas, entre otros. Organismos internacionales han mandatado su medición y evaluación a través de indicadores de calidad educativa. El presente trabajo se propone describir y analizar qué mide y qué esconde el índice de convivencia escolar utilizado en Chile. Se realizó un estudio mixto, de análisis cualitativo de documentos oficiales y un análisis secundario de bases de datos chilenas. Los hallazgos muestran incongruencia conceptual entre lo que declara la ley y lo que mide el indicador, evidenciándose la existencia de un enfoque estrecho de convivencia escolar, que evalúa la disciplina, el orden y la seguridad en la escuela, en desmedro de dimensiones que apunten a una convivencia democrática y de derechos, como la participación, la deliberación y la inclusión social.

---

**Capítulo 8: Enfoques analíticos acerca de la cultura para la paz en la escuela**, contiene 8 trabajos procedentes de Argentina, Brasil, Ecuador y México, en los que los autores conceptualizan acerca de los elementos desde los que se cimentan las relaciones sociales y la sana convivencia. Se propone abordar el problema de la violencia en las escuelas desde la teoría de la complejidad y construir categorías analíticas para comprender los fenómenos de violencia estudiados, así como lo que está sucediendo en las escuelas a las que se supone se va a aprender saberes, conocimientos, pero paradójicamente ello hace que se desborde la violencia.

**Alfredo José Furlán Malamud y Nidia Eli Ochoa Reyes** describen y analizan algunos elementos que conforman el saber del investigador que estudia la violencia y la convivencia escolares recopilando en tres rubros principales: en primer lugar, conocimiento de las investigaciones realizadas desde diversas disciplinas en torno a ambos fenómenos; en segundo lugar, posicionamiento sobre nudos conceptuales que constituyen la trama de las investigaciones, y finalmente, cualidades relacionadas con el carácter del investigador. Estos niveles de análisis los exponen siguiendo la agrupación en tres grandes temas: convivencia, violencia interpersonal y violencia institucional.

**Fabrine Leonard Silva** observa que en Brasil, los eventos de homicidio de jóvenes en contextos de pobreza reflejan, en cierto modo, una parte importante de la literatura que predominó en la primera década del siglo XXI, que se basó en datos estadísticos para ejemplificar algunas hipótesis que, en su opinión, se expandieron y mantuvieron estigmas sobre los adolescentes de bajos ingresos, pobres y en su mayoría negros, y sobre los maestros en las escuelas públicas de la periferia, identificados como individuos no preparados y desconectados de las experiencias de vida de sus estudiantes. Todo lo que hasta el momento se presenta como justificación y base teórica para explicar la presencia de violencia en el contexto escolar, con la entrada del Estatuto de Niños y Adolescentes (ECA), pasó de lo que se llamó la Violencia Policial de la Escuela (Oliveira, 2008) para lo que, hoy, estamos estudiando: la judicialización de los actos de infracción en la escuela.

**Hugo Navarrete y Luis Heredia**, plantean el hecho de que el comportamiento humano muestra como un elemento natural, la violencia desde los estratos altos hasta los más ínfimos de las organizaciones sociales y la réplica de estos patrones en los espacios de aprendizaje de los educandos, por lo que la construcción de la paz implica analizar las causas para poder hacer intervenciones con la finalidad de no permitir el acrecentamiento del conflicto. Esto como acciones paliativas, pero también se construye paz desde la prevención, lo cual requiere un proceso de análisis más asertivo ya que este es el elemento desde el cual se cimentan las relaciones sociales y la sana convivencia.

**Raúl Enrique Anzaldúa Arce** presenta algunas de las categorías teóricas que se han construido a partir de investigaciones que ha realizado sobre violencia escolar, en las que se ha priorizado analizar los efectos subjetivos de las violencias. A partir de la información recabada por el trabajo de campo, se han tenido que construir categorías analíticas para comprender los fenómenos estudiados. Se considera que estas categorías son hallazgos dentro de las investigaciones y pueden resultar aportes

como enfoques analíticos para otras investigaciones por eso se abordarán en este trabajo. Entre estas categorías, destacan: violencia en relación al poder, socialización de la violencia, subjetivación de la violencia y posiciones subjetivas. Estas formulaciones teóricas, parten principalmente de los aportes de Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Gilles Deleuze y Melanie Klein.

**Martín Manjarrez Betancourt y cols.**, señalan que aun cuando los datos duros respecto de la violencia en las escuelas se han disparado, no debemos de horrorizarnos ante ellas y magnificarlas, nos tiene que preocupar y ocupar, por tratarse de un fenómeno humano, tenemos que ver la complejidad del problema. El trabajo aborda el problema de la violencia en las escuelas desde la teoría de la complejidad, con una metodología que parte de darle “sentido” al quehacer investigativo, para ir a la esencia del problema y comprender lo que está sucediendo en las escuelas a las que se supone se va a aprender saberes, conocimientos, pero paradójicamente ello hace que se desborde la violencia.

**Ana Belem Diosdado Ramos** plantea un ejercicio de reflexión analítica en torno al acontecimiento ético y político de la responsabilidad del estar-juntos en la escuela en condiciones de violencia e indisciplina. La relevancia y pertinencia de esta reflexión reside en la oportunidad que brinda para plantear una reflexión ética y política de la acción situada de los adultos en materia de convivencia escolar. Este enfoque analítico de la convivencia escolar en contextos de violencia toma distancia de los conceptos deficitarios del docente, cuya figura se define con base en las necesidades de capacitación, propuestas de intervención o rutas de transformación que establece la política educativa en turno. Asume la idea de que no hay una sola convivencia sino un conglomerado de convivencias en función de la pluralidad de experiencias que las materializan de manera singular e irrepetible por la diversidad de situaciones en las que se viven. Concluye que la acción ética que demanda una convivencia encarnada emerge en el encuentro con el rostro del otro, en la irrupción de la contingencia que implica nuestro encuentro y responsabilidad por los otros en el espacio escolar.

**Emma Lizeth Noriega Garza** muestra a través de un enfoque descriptivo, el estudio bibliométrico de 2004 a 2020 utilizando el software VOSviewer y la base de datos Scopus, con el fin de conocer qué autores están desarrollando investigaciones en educación ambiental y convivencia, así como también las revistas indexadas más relevantes; qué universidades están estudiando este tema, en qué países se han publicado la mayoría artículos científicos y qué tendencias relevantes se identifican a través de la asociación de las palabras clave. Concluye que el punto medular en la construcción de un

marco teórico para una investigación, es la selección de los artículos o los autores más importantes y pertinentes en el tema, pero en ocasiones debido a la abundante cantidad de publicaciones en torno al tema y bases de datos científicas, tal decisión puede demandar demasiado tiempo y esfuerzo. Los softwares como el VOSviewer, a través de algoritmos, permiten análisis bibliográficos en menor tiempo y con la facilidad de instalación de uso libre.

**Cecilia Vallejos Parás** plantea que uno de los tropiezos que se señalan en la formulación de los programas anti-acoso escolar es no tomar en consideración la opinión de los estudiantes (Cuéllar, Guzmán y Vélez, 2013: 179). En vista de ello, es necesario preguntarse cómo lo piensan, lo representan y lo experimentan los involucrados. Esto, desde una mirada que contemple al estudiantado y donde ellos mismos sean los que puedan dar cuenta de esta problemática. Empleó una metodología colaborativa para tener una mayor comprensión de este fenómeno (Vallejos, 2020).

---

**Capítulo 9: La vida escolar en situaciones críticas**, contiene 4 trabajos procedentes de México, Perú, enfocados a situaciones críticas que se viven en la escuela a partir de condiciones propias del medio escolar o por el impacto de experiencias sociales como la pandemia por COVID 19.

**Juan José Ramírez Gámez y Elisa Esther Chavarín Campos** realizan una descripción de la mirada y prácticas de un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa contextualizadas en la pandemia COVID 19 y con efectos importantes en el sector educativo de México a partir de marzo de 2020. Es en esta convulsión social donde las y los docentes se encuentran en el centro de un panorama desconocido, al cual hay que hacerle frente con los recursos con los que cuenta la escuela, su alumnado y el sujeto centro de este análisis, el docente.

**Anita Maribel Valladolid Benavides et al** en este estudio buscan conocer y percibir necesidades, inquietudes, características, así como perfiles de un grupo de personas especialmente el tutor y el tutorado, que se analizan con una serie de preguntas enfocadas al actor principal el estudiante universitario. Entre otras conclusiones, señalan que el impacto de la tutoría en entorno virtual en tiempos de COVID 19 fue una alternativa positiva que ayudó en el soporte emocional frente a los niveles de estrés y tensión, donde se observa en la interacción, un impacto positivo desde la relación

de la plataforma virtual y las relaciones interpersonales, originando en el estudiante una convivencia buena en el contexto que vivimos para que de esta forma logren sus capacidades académicas.

**Carolina Rosete Sánchez y cols.**, tienen como propósito de este estudio presentar una estrategia de asesoría psicológica a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a partir de la cual ha sido posible la detección temprana y la atención oportuna de la violencia infantil. Presentan las características de algunas de las múltiples situaciones de violencia que detectaron en la población atendida, la cual acontece en el contexto familiar (meso-contexto-proceso) por parte de: padres, tíos y abuelos; en el ámbito escolar (macro-contexto-proceso) que ha provenido de: compañeros, docentes, padres de familia de los otros niños y directivos; y en el ámbito institucional por parte de médicos y educadores. Concluyen que es necesario hacer esfuerzos psico-socio-civilizacionales para cambiar y concientizar de lo que se transmite en las prácticas de crianza y de los efectos emocionales que producen, mediante ensayos cotidianos y perseverantes por erradicar la violencia y transformarla por prácticas de inclusión, respeto, tolerancia y amor.

**J. Guadalupe Maravilla Barajas et al**, parten de la premisa que el estrés es el factor principal que influye directa o indirectamente en el desempeño estudiantil en la carrera de medicina, caracterizada por su alto nivel de exigencia, sobre todo en el primer semestre durante el proceso de adaptación que sufren los alumnos, ya que la carga de estrés que se presenta en estas instancias, se hace más evidente debido al cambio en sus estilos de vida. Realizaron una indagación en la que encontraron que el 92.3% de los estudiantes de medicina del primer semestre viven niveles de estrés de moderado a severo, por lo que proponen a los estudiantes participar de acuerdo con sus necesidades, en un curso – taller para afrontamiento del estrés.

## *Proceso Editorial*

---

En mayo del año 2019 el Observatorio Mundial sobre Violencia en la Escuela, lanzó la convocatoria para participar en el VIII Congreso Mundial sobre Violencia en la Escuela (VIIIICMVE) a realizarse en abril de 2020.

A partir de esa fecha, el Comité Organizador del VIIIICMVE, integró el Comité Evaluador de trabajos, conformado por pares académicos reconocidos por sus trabajos de investigación y publicaciones en los temas sobre los que se realizaría el VIIIICMVE: Convivencia escolar, Educación del carácter, Clima escolar, Formas de violencia en la escuela, Violencia a través de las TIC, Diversidad y educación, Políticas públicas, Reflexiones analíticas en torno al sistema escolar y La escuela en situaciones críticas.

Durante los meses de mayo a octubre de 2019, se recibieron las propuestas, que fueron analizadas y dictaminadas en formato ciego, por pares, mediante un formato que incluye los siguientes indicadores: contenido, pertinencia, formato, coherencia y claridad del texto, aportación al conocimiento del tema, propuestas y referencias bibliográficas, así como sintaxis y ortografía.

Los evaluadores emitieron el dictamen para cada trabajo, con tres opciones: Aprobado. Aprobado con correcciones, Rechazado. Este dictamen se envió a los autores y de acuerdo al resultado se inscribieron al VIIIICMVE.

De los casi 200 trabajos propuestos, los evaluadores seleccionaron 117, de los que se presentaron 86 en el VIIIICMVE.

Para la publicación del presente libro, se llevó a cabo una segunda ronda de evaluación ciega por pares; algunos de los trabajos registrados resultaron con observaciones que fueron corregidas oportunamente. 71 propuestas fueron aprobadas y los autores dieron su consentimiento a la publicación.

Los coordinadores de la presente publicación agradecen al equipo de evaluadores pares por su apoyo en la realización del dictamen de la presente obra.

***Coordinación Editorial.***

## *Índice*

---

- Capítulo I. Para construir la convivencia ..... 1
- Capítulo II. School climate and character education ..... 115
- Capítulo III. Retomar la integración de valores en la educación..... 181
- Capítulo IV. Un atisbo a la hidra de la violencia en la escuela..... 281
- Capítulo V. La interacción vida escolar presencial y vida escolar digital..... 421
- Capítulo VI. La diversidad y la educación en una escuela inclusiva:  
de la tolerancia al respeto..... 485
- Capítulo VII. El problema de la construcción de la paz en la escuela a partir  
de políticas públicas..... 585
- Capítulo VIII. Reflexiones analíticas en torno al sistema escolar..... 642
- Capítulo IX. La vida escolar en situaciones críticas..... 729





---

# **Capítulo I.**

## **Para construir la convivencia**

---



## Contenido

---

- Juego y escuela, imaginar un guion y negociar las reglas. .... 1
- Convivencia escolar desde un enfoque psicosocial; una exploración con docentes de secundaria en Morelos, México. .... 12
- La escuela como agencia social y constructora de identidades. .... 22
- La violencia escolar y la construcción de paz desde un enfoque interdisciplinario y colaborativo: un estudio de caso en Uruapan, Michoacán..... 31
- Convivencia participativa ¿la disciplina escolar en diálogo con jóvenes estudiantes? ..... 42
- Acuerdos Escolares de Convivencia en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Desafíos de un proyecto en construcción..... 52
- El fomento de la comunicación asertiva en las relaciones de pareja a través del cuento ..... 64
- Fotografía etnográfica colaborativa: la perspectiva de los estudiantes de bachillerato sobre la convivencia escolar ..... 73
- Valores corporativos y transformación social Desarrollo de una propuesta para la prevención del bullying ..... 93
- La coordinación del trabajo docente y psicoterapéutico, y el logro de la remoción de obstáculos para el aprendizaje. Caso de un niño abandonado ..... 102

# Juego y escuela, imaginar un guion y negociar las reglas

Alfredo José Furlán Malamud	<b>furlan@unam.mx</b>	Registro ORCID 0000-0003-2084-9506
Universidad Nacional Autónoma de México, FES, Ixtacala		Ciudad de México, México

Víctor Alberto Pavía	<b>victorapavia@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0001-5103-3417
Universidad Provincial de Córdoba, Universidad de Flores		Neuquen, Argentina

Nuestro propósito es abordar ciertos aspectos menores de la vida cotidiana institucionalizada que, precisamente por ser minúsculos y domésticos, suelen quedar fuera de agenda ante la necesidad de poner el foco en problemas mayores y urgentes. Dicho esto, invitamos a demorarnos en dos detalles que hacen al con-vivir de un modo lúdico, si es que la escuela decide entrar en el juego.

Sostenemos que *“aprender a vivir con otros es una tarea de primera importancia que la escuela no puede delegar”* (Furlán.2016). Observamos que hay prácticas de la vida cotidiana escolar donde fragua más y mejor el decisivo “pegamento social”, como llama Senett a “la construcción de lo mutuo en el respeto mutuo.” (Senett. 2003). Conjeturamos que, en el juego jugado de un modo lúdico genuino, en condiciones plenas de “co-presencia” (nuestro objeto de estudio en este momento) ese “pegamento” tiene un punto de consolidación que imaginamos clave: la necesidad de un otro, su presencia tangible, próxima, comprometida; ni invisible, ni indiferente (salvo que se finja como parte del mismo juego, pero ni, aun así), en condiciones -insistimos- de “co-presencia”. Lo que Goffman denomina condiciones plenas de co-presencia *“se dan siempre que agentes ‘se sientan lo bastante cerca para ser percibidos en todo lo que hagan, incluida su vivencia de otros, y lo bastante cerca para ser percibidos en este sentir de ser percibidos’.*” (citado por Giddens. 1955).



En pocas palabras, cuando estudiamos prácticas de convivencia en la cotidianidad escolar, entre otras manifestaciones prestamos especial atención a un modo de jugar donde la construcción de lo mutuo fragua a medida que registro que el otro registra que lo estoy registrando, en la proximidad física de los cuerpos, un dato que no es menor hoy, que escenarios y colegas se disuelven en un universo de píxeles.

Quizá convenga destacar ciertos asuntos singulares de manera tal que podamos compartir esta ponencia de manera más fluida. En primer lugar: el “*modo de jugar*” es una dimensión especialmente sensible en nuestros estudios razón por la que será mencionado con insistencia. En segundo lugar: no utilizamos “lúdico” como un sustantivo genérico (sinónimo de juego) sino como un adjetivo para cualificar un modo determinado de jugar; luego, cuando decimos “*modo lúdico de jugar*” no incurrimos en redundancia, por lo contrario, hacemos explícita nuestra convicción de que hay modos de estar en juego y que algunos tienen muy poco de lúdicos. Sobre esto nos hemos expresado con anterioridad hasta niveles de saturación (Pavía 2006/09/11/12/19) y algo volveremos a decir en los próximos párrafos. Ahora pasemos a los dos detalles minúsculos prometidos que titulamos “Un guion imaginativo (y si es posible, ingenioso)” y “Negociaciones en regla”.

### *Un guion imaginativo (y, si es posible, ingenioso)*

Siempre que estudiemos el jugar de un modo lúdico genuino, debemos concentrarnos en el papel del guion, que no es otra cosa más (¡ni menos!) que el entramado de respuestas imaginativas a tres preguntas básicas: y ahora ¿Qué somos? ¿Dónde estamos? ¿Qué tenemos que hacer? Entramado que abre las puertas para ingresar en otra realidad, no como característica de un tipo de juego en particular (que alguien podría caracterizar como simbólico o dramático) o propio de una edad determinada, sino como cualidad de un modo de jugar a cualquier edad, cualquier tipo de juego, que pasa a otra dimensión si jugadoras y jugadores se hacen esas preguntas y deciden creer en las respuestas que elaboran: “¡Dale que estamos en una panadería!”, “¡Y que somos barcos de confite, navegando en un mar de mermelada!” “¡Y tenemos que escapar del maestro confitero que pretende atraparnos con su gigantesca cuchara!”.

Jugar así acusa un lejano parentesco con el teatro, aunque a diferencia de éste, en aquella parte de la escenografía y efectos especiales sólo existen en la mente de los protagonistas y el guion es apenas un boceto rústico que sostiene “por debajo” las acciones incitando la imaginación. Alguien dijo (lamentamos no recordar quién ni dónde) que la imaginación es una aguja sin hilo que une retazos de tela inexistentes. Esa es la cualidad principal del guion en el juego, con una condición: que el collage imaginario que construye, suene verosímil. Esto es clave, puesto que jugar del modo que estudiamos exige un voto de credulidad. Y, de nuevo, para que ese voto se haga efectivo la propuesta tiene que sonar verosímil, algo que, con economía de fundamentos, traducimos como: posible de realizar y creíble en determinada situación.

Volvamos a la panadería: la escena parece descabellada, sin embargo, en la situación de juego suena verosímil y habilita a quienes juegan a fingir auténticamente (el célebre “hacer como si”) sosteniéndose en gestos con los que transmiten un doble mensaje: esto es, aunque, en realidad, hacemos como que es.

Desencriptar ese prodigio es tarea de especialistas, no obstante, luego de leer entre otros a Batenson, Garvey, Fukelman (bueno, algunas páginas) nos arriesgamos a decir que en el jugar -un hecho cotidiano atravesado por representaciones en disputa y choque de sentidos- lo verdadero y lo verosímil operan en tándem. Mientras por la puerta del guion se entra en otro espacio, otro tiempo, otros personajes, sintiendo que “eso” es verdad, por los bordes de la misma hendidura, el afuera filtra indicios que advierten que “eso” no es cierto. Entre la realidad (que por falta de un nombre mejor provisoriamente llamamos “alterna”) y la que -por la misma razón- llamamos “cotidiana”, la frontera es porosa; los jugadores comprenden bien ese fluir de dos realidades en equilibrio y tensión, que sólo en casos especiales (ciertas patologías, un transitorio arrobamiento) se altera.

Quienes se interesan por ese desplazamiento de lo verdadero a lo verosímil en la construcción de una creencia transitoria en contexto de juego, encontrarán pistas para continuar profundizando en textos como, por ejemplo, “Historia de un espacio lúdico” de Eduardo Pavlovsky (1980), donde el psiquiatra, psicodramatista, actor y autor teatral ofrece una minuciosa descripción de un

extravagante torneo de fútbol con fichas (o monedas, o botones). Allí se dice: “Sé que lo que llamo jugador es una ficha (...) pero aun así necesito creer que lo es para poder jugar”. El destacado es nuestro ya que la expresión “pero aun así” es un reconocimiento al ensayo “Ya lo sé, pero aun así” que Mannoni incluyó en su libro *La otra escena. Claves de lo imaginario* (Buenos Aires: Amorrortu, 2006). En ese relato sobre adultos enmascarados (Kacina) que en determinados eventos intentan asustar a los niños, la también psicoanalista observa cómo una creencia puede mantenerse al mismo tiempo que es desmentida: los Kacina, dicen los niños “...no son espíritus, son mis padres y mis tíos, pero aun así los Kacina están allí cuando mis padres y mis tíos bailan enmascarados”. Algo que, según la feliz expresión de Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2019), habla menos de la creencia en la magia y más de la magia de la creencia.

Magia es un término equívoco que puede llevarnos a entender el juego como mera ilusión “*ilusa*”. No está demás subrayar entonces que el modo de jugar que estudiamos es el que opera como ampliación del mundo, no como evasión del mundo; como construcción mutua, no como acto individual enajenante; luego, las emociones consecuentes de ese con-vivir se convierten, en línea con lo que pensamos en otras oportunidades y con otros objetivos, en un asunto de ética<sup>1</sup>. Quizá también de política, si imaginar otras realidades por encima de convenciones dominantes, amplifica en alguna tibia medida, posibles latidos de autonomía transformadora. No estaría nada mal (en realidad, estaría muy, pero muy bien) que los docentes contribuyamos a que tal potencialidad fluya; aclarando que si hemos dicho “tibia” y “posible” es porque la vacuna contra el entusiasmo ingenuo es de aplicación obligatoria siempre que hablemos de juego y educación.

Para terminar con este detalle del guion: aun cuando es apenas un boceto rudimentario por debajo de las acciones, en el con-vivir de un modo lúdico el guion cumple un papel decisivo; incluso en ocasiones opera, parafraseando a Vygotsky (1988), como regla implícita. Si resulta tan cautivador como verosímil, las personas involucradas lo enriquecen con ideas surgidas de su propio capital cultural (la imaginación, arriesgamos, es memoria y se juega con lo asimilado) y el con-vivir actúa como liberador del potencial imaginativo de cada quien. Para que la creencia transitoria circule y se contagie, sólo se necesita un interlocutor

---

<sup>1</sup> Alfredo Furlán y Nidia Ochoa: “Educar las emociones como un problema ético”. En Kaplan (2018)



cómplice (reaparece aquí la necesidad de un otro su, dijimos, presencia tangible, próxima, comprometida: ni invisible, ni indiferente) y el guion ayuda a prodigarse en ese sentido.

Paradójicamente, es en el arte de pensar guiones donde nuestra formación docente en juego suele hacer agua. Más orientada a la rápida instrumentalización del juego como recurso para fines diversos, no queda tiempo para enseñar y aprender a elaborar buenos guiones, menos para el análisis crítico de los pocos que se nos ocurren (¿acaso nos preguntamos si son reiterativos, retrógrados, críticos; si apuestan a la epopeya, al heroísmo, ¿a lo doméstico y cotidiano?). Suponemos, y esto no es más que una ilusión sin sustento teórico alguno, que la elaboración de guiones que otorguen color a lo que Rivero (2011) llama “clima de juego”, será pronto contenido sustancial en los programas de formación docente. Cuando nos preguntan qué debe aportar la escuela al juego, no tenemos dudas: ¡guiones! Guiones imaginativos y, si es posible, ingeniosos (ya es tiempo de que aclaremos que por “ingenioso” no entendemos algo superlativo, alcanza con que produzca un modesto asombro); guiones alejados de estereotipos dominantes y moralejas aleccionadoras; guiones que profanen recetas (condición de la pedagogía crítica) y realidades (cualidad inherente a lo lúdico) con candor y desparpajo, discutiendo entre colegas las implicancias éticas, estéticas y políticas de cada propuesta a favor de momentos de con-vivencia en modo lúdico, si es que la escuela decide entrar en el juego.

### *Negociaciones en regla.*

Quien trajina patios escolares de recreo quizá haya escuchado (o dicho): ¿cómo lo jugamos? ¿de verdad o de mentira? La consulta induce a pensar que hay modos distintos de jugar un mismo juego. Hemos desmenuzado ese hecho en otros trabajos, por tanto, nos limitaremos a retomar lo dicho en el artículo más reciente (Ver Pavía: Tres preguntas sobre el juego... *Revista Novedades Educativas*. N° 343. Buenos Aires. Noveduc. Jul/19). Cuando la opción es: “de mentira” -nos adelantamos a señalar que, para nosotros, ése es el modo lúdico de jugar más genuino- se activan efectos especiales visibles sólo en la mente de cada jugador o jugadora; se simulan escenarios que son pura apariencia y es posible negociar las reglas, en un clima de permiso, confianza, empatía, complicidad. Habilidad impensables cuando la opción es: “acá jugamos de verdad”. Detengámonos en ese detalle, el de las reglas que se acuerdan en un estado de negociación permanente.

Scheines (1998) decía que jugar es interrumpir la vida cotidiana para vivir otra manipulable como se quiera; que esa interrupción para construir otra realidad genera cierto caos y que, sin embargo, en estado de permanente caos, es difícil jugar. Es así que jugadores y jugadoras incorporan reglas a medida que -destaquemos esto- las sienten necesarias para hacer más emocionante y, sobre todo, más justa la experiencia; reclamo que suele dar lugar a ocurrencias hilarantes, tanto como a intensas y por momentos tensas negociaciones auto-reguladas por el mismo grupo. En la auto-regulación mucho tiene que ver el deseo que el juego ocurra; lo decimos de otra manera: cuando se juega “de mentira”, las negociaciones se supeditan por lo general al interés superior de seguir jugando y los acuerdos a los que se arriba son, si nos permiten el desliz jurídico, “pro-ludus”; esa tendencia a laudarse a favor del juego es un dato que, digámoslo como nota al margen, bien podrían considerar quienes lo usan sólo como recurso eficaz pero de carácter subsidiario, supeditado a otros intereses. Un segundo factor posible de autorregulación es el apego a la forma del juego; dicho de otra manera: si se juega a la “rayuela”, el resultado de las negociaciones de las reglas rara vez llega a alterar de manera significativa la forma de “rayuela” que jugadores y jugadoras conocen y en la que se reconocen; menos aún si sienten que desbarrancan hacia un híbrido soso (un segundo detalle que bien podrían tener en cuenta quienes se esmeran en reducir el juego a mero recurso subsidiario).

En otro nivel de análisis, destacamos que cuando se juega “de mentira” (insistimos: el jugar de un modo lúdico más genuino) postulados como “ley pareja no es rigurosa” tienen escaso asidero; es común observar cómo las reglas se adecuan a las posibilidades de un jugador o jugadora según las circunstancias para que -y este no es un dato menor- se esmere por estar en juego; no es dádiva, la negociación de la regla exige prodigalidad, lo que nos permite conjeturar que responde menos a un gesto (moral) de generosidad que a una táctica para que el juego no decaiga. A partir de esta habilitación excepcional el virtuosismo requerido se resume en la actitud de prodigarse, en dar todo lo que se pueda dar, y esta exigencia sí es pareja para todos. Senett, que en el libro que ya hemos citado no habla de juego, pero si de construir “lo mutuo en el respeto mutuo”, destina algunas páginas a la actitud de prodigarse, que suena a generoso pero que no es lo mismo.

Negociar reglas puede ser entonces interpretado como una táctica a favor del juego y del jugar sin deserciones, y, precisamente por esto, también una táctica de convivencia que pone a salvo de cualquier gesto condescendiente, esa manifestación sombría del respeto que soslaya lo mutuo. Esa manera de practicar la regla deja a la intemperie indicios para interpretar un “ethos” de la convivencia en modo lúdico, interpretación que aun en su inconsistencia provisoria, puede habilitar caminos de búsqueda para una pedagogía del vínculo y las emociones... suponiendo que tal categoría exista. Sin pretensiones de llevar este tema demasiado lejos, algunas respuestas las podemos construir recurriendo a perspectivas excéntricas (Habermas y su “ética discursiva” -en *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península. 1983- o la caracterización de Gómez -2010- de una ética de orden procedimental, por ejemplo).

En el supuesto caso que aceptáramos la posibilidad de un “ethos” de la convivencia en modo lúdico cuando la escuela entra en el juego, lo que interesaría preguntarse es: ‘en qué medida ese “ethos” es coherente con el discurso ético instituido por la comunidad educativa o colisiona con él? ya que al propiciar un modo de jugar en los términos que lo venimos haciendo, no podemos ignorar la presión -sea a favor, sea en contra- que ejerce el cuerpo de normativas, los hábitos, las tradiciones, que sintetizan el discurso dominante al interior de cada establecimiento. Brawer y Lerner (2014) citan a Tenti Fanfani para resaltar la incidencia de un “efecto institución” que no se puede soslayar cuando se analizan modos de convivencia. La escueta referencia a estas autoras, aunque circunstancial, no es azarosa, como legisladora, Brawer tuvo intervención directa en la elaboración y sanción de la ley (la 26.892/13) que establece bases para la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia en instituciones educativas argentinas.

### *Dicho esto, retomemos lo nuestro.*

Prestarle especial atención a un jugar sostenido por legalidades consensuadas (¿habrá quien impugne que las llamemos así?) obliga a quienes proponemos juegos a suspender toda premura reglamentarista -ese viejo blasón de la formación docente en juego- a favor de la comprensión de cada regla y no su acatamiento acrítico. Recordamos (también aquí como dato al margen) que la tradición psicogenética de cuño piagetiano distinguió en su momento la “práctica de la regla” (como la aplican jugadores y jugadoras) de la “conciencia de la regla” (como la entienden) y que en ésta identificó tres fases: en la

primera la regla se vive como descripción de lo que se puede hacer, no como norma punitiva de lo que no se debe hacer; en la segunda como norma coercitiva que viene “de arriba”, consagrada, inmodificable (regla hetero-condicionada); mientras que en la tercera la regla es vivida como resultado de una necesidad (regla auto-condicionada), un acuerdo que hay que respetar, pero que se puede transformar con un nuevo acuerdo. Desde esa corriente se señalaba, además, que el pasaje de la heteronomía a la autonomía se da a través de la consolidación progresiva de mecanismos de discusión y acuerdo, respetando el principio de reciprocidad (Linaza y Maldonado. 1987).

Atender ese proceso de negociación y consenso obliga a todas las personas involucradas (incluidas quienes proponemos juegos de manera, digámoslo así, profesional) a desarrollar cierta sabiduría práctica otorgándole a la palabra el lugar que le corresponde; vale decir, a expresar la propia voz y ser escuchado, un derecho al que Freire, por citar un ejemplo entrañable, confería valor pedagógico superlativo. Conviene subrayar, por si acaso hiciera falta, que negociar la inclusión o modificación de tal o cual regla, no es lo mismo que discutir permanentemente un fallo, ni que alguien, desde algún lugar de poder, decida alterar lo establecido por consenso, ni ningún otro tipo de artimañas semejantes.

Que la inclusión o modificación de las reglas sea negociada por los propios jugadores resulta indigerible para algunos estómagos (visualice usted los ejemplos que tenga más a mano), en cambio, para quienes propiciamos el modo de jugar que venimos discutiendo desde la perspectiva del derecho, es parte constitutiva del menú. Sabemos que no se trata de un proceso sencillo, menos aún espontáneo, sabemos que lo tensan emociones y racionalidades individuales tanto como construcciones de sentido sobre lo que significa negociar y acordar en un contexto sociocultural determinado. Y esa es precisamente una tarea que la escuela no puede declinar. Todo un detalle para enseñar y para aprender la con-vivencia en modo lúdico... o la convivencia a secas.

### *Cierre*

Esperamos que agregando unos párrafos más se refuercen las ideas principales que acabamos de exponer.

En relación a la idea de las relaciones entre la escuela y lo lúdico conviene retomar la afirmación de Simons y Masschelein de que la escuela se constituyó en función de lo lúdico; no es banal que en Roma se llamase “ludus”, traducción de “skole”, que en griego refiere al tiempo libre. A partir de esto reivindican que la escuela debe respetar el tiempo de la infancia y la adolescencia como tiempo distinto del trabajo.

En una interpretación de los autores mencionados, Daniel Brailovsky, en una reseña de un libro de Jorge Larrosa, sostiene:

Leyendo esta descripción del estudio (y este extrañamiento sobre el aprendizaje) he pensado en cuán naturalizada está en nuestros días la idea de que el objetivo de la escuela es “producir aprendizajes”, aún contra toda evidencia, pues ni esa acumulación es del todo real, ni los aprendizajes medibles son, para nadie, la huella trascendente que deja la escuela en sus vidas. Poner de lado la fetichización del aprendizaje y acometer este elogio del estudio, en cambio, invita a pensar la tarea escolar como un espacio y un tiempo valiosos en sí mismos, como el tiempo del juego, en el que uno puede asombrarse, preguntarse, extrañarse y conmovirse<sup>2</sup>.

Desde luego que la contraposición entre estudiar y aprender invita a otra polémica que no es posible desarrollar aquí. Siguiendo con el hilo de este refuerzo de las ideas centrales de este texto iremos a los escritos de W. Benjamin tomados de su magistral “Juguetes”:

(...) semejante estudio tendría que profundizar en la gran ley que rige todas las reglas y ritmos del mundo de los juegos: la ley de la repetición. Sabemos que para el niño el alma del juego radica en eso, que nada lo hace más feliz que el “¡otra vez!” (...) Porque el juego, y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito. Comer, dormir, vestirse, lavarse, tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, al ritmo que marcan las canciones infantiles. El hábito entra en la vida como juego; en él, aún en sus formas más rígidas, perdura una pizca de juego hasta el final.<sup>3</sup>

2 Daniel Brailovsky. “Sobre la escritura del profesor”. Argentina, Noveduc, 2019. Disponible en: [https://www.noveduc.com/noticia/1646?utm\\_source=Campa%C3%B1as+Boletines&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=B.1241+%3e+Revista+%2b+Libro](https://www.noveduc.com/noticia/1646?utm_source=Campa%C3%B1as+Boletines&utm_medium=email&utm_campaign=B.1241+%3e+Revista+%2b+Libro)

3 Walter Benjamin. *Juguetes*. España, Casimiro, 2016, pp.31-32

Esto se vincula con el segundo “detalle”, las negociaciones en regla. En condición de la co-presencia se puede recurrir a las resultantes del desarrollo del hábito de jugar lúdicamente como condición para aprender a vivir con otros, para modificar las reglas de convivencia según las necesidades propias de las circunstancias y crear nuevas, una y otra vez.

Roger Callois ha afirmado con razón que las reglas son inseparables del juego desde el momento en que adquiere una existencia institucional. Sin embargo, dice, “en la fuente del juego reside una libertad primera, una necesidad de relajamiento y al mismo tiempo de distracción y fantasía. Esta libertad es su motor indispensable y se mantiene como el origen de sus formas más complejas y estrictamente organizadas<sup>4</sup>.

### *Referencias Bibliográficas:*

---

Bartra, R. (2017) Cerebro y libertad. Ensayos sobre la moral, el juego y el determinismo. México, Fondo de Cultura Económica.

Bateson, G. (1985). Una teoría de los juegos y de la fantasía. En: Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohle.

Benjamin, W. (2016) Juguetes. España, Casimiro.

Brailovsky, D. (2019) “Sobre la escritura del profesor”. Argentina, Noveduc. Disponible en: [https://www.noveduc.com/noticia/1646?utm\\_source=Campa%3%blas+Boletines&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=B.1241+%3e+Revista+%2b+Libro](https://www.noveduc.com/noticia/1646?utm_source=Campa%3%blas+Boletines&utm_medium=email&utm_campaign=B.1241+%3e+Revista+%2b+Libro)

Brawer, M, y Lerner, M. (2014) Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva. Buenos Aires. Aique.

Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI.

Fukelman, J. (2015). La estructura del sujeto en la infancia. En Instancia Freudiana. Blog. [Http://instanciafreudiana.blogspot.com.ar](http://instanciafreudiana.blogspot.com.ar)

Furlán, A. (2016). La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas. Conferencia. Jornadas académicas. Escuela Normal Superior Garzón Agulla. Córdoba. Sep/16.

Garvey, C (1985): El Juego Infantil. Madrid. Morata.

---

4 Roger Batra. Cerebro y libertad. Ensayos sobre la moral, el juego y el determinismo. México, Fondo de Cultura Económica, 2017, p.74

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, V. (2010). *La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos...* En *Anuario de Investigaciones*. Fac. de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ene/Dic.2010.
- Kaplan, C. (ed.) (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Mannoni (2006). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Noveduc. 2º ed. 2012.
- Pavía, V. (2008). *Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar!* En *Revista Educación Física y Deportes*. V. 27 N° 1. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Pavía, V. (2009). *Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce*. En *Aloma. Revista de Psicología, Cs. de la Educación y del Deporte*. Barcelona: Universidad Ramón Llul.
- Pavía, V. (2011). *Formas del juego y modos de jugar*. Santa Fe: Amsafe. 1º ed. Neuquén: educo/fundación Arcor. 2010.
- Pavía, V. (2019). *Tres preguntas sobre el juego desde la formación docente (y viceversa)*. En *Revista Novedades Educativas*. N° 343. Buenos Aires. Noveduc. Jul/19.
- Pavlovsky, E. (1980). *Historia de un espacio lúdico*. En *Revista Clínica y Análisis Grupal*. Buenos Aires. Julio/agosto 1980.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores, una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba
- Senett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama
- Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2019) *Una teoría del juego en la educación*. En imprenta.
- Vygotsky, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
-



# Convivencia escolar desde un enfoque psicosocial; una exploración con docentes de secundaria en Morelos, México

---

Erika Rivero Espinosa	e.rivero@crim.unam.mx
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM)	Ciudad de México, México

La convivencia escolar en México ha sido persistentemente abordada desde las líneas de política educativa con enfoques centrados en la prevención o atención de la violencia; esto la ha mantenido subordinada como objeto de estudio a la búsqueda de soluciones prácticas, instrumentales y/o técnicas ante este problema, desde nuestro punto de vista, estos acercamientos que se enfocan únicamente en las formas de relación violenta fallan en reconocer el carácter dinámico de las múltiples expresiones de interacción que se anclan y toman forma de manera compleja en los distintos contextos. Además, al darle prioridad de atención e intervención a la violencia y al concentrar los esfuerzos en ésta; se provoca aún sin quererlo, que la convivencia sea vista como un concepto unidireccional al que se debe llegar, pero sin considerar sus posibilidades de construcción sino más bien, se le concibe como si fuera la consecuencia natural de la disminución de la violencia y se le agregan atributos unívocos como “sana”.

Sin embargo, la convivencia no es un estado, tampoco es un fin, es más bien un proceso constante; esta idea implica reconocerla desde su carácter dinámico que se da en la interrelación expresándose a través de múltiples posibilidades de construcción con distintas formas que dependerán del contexto y de momentos específicos. Esto nos lleva a la necesidad de pensarla y concebirla a partir de las acciones y prácticas entre personas diversas que interactúan, en múltiples niveles, con variadas expresiones, distintos sentidos y significados y a partir de mecanismos, estrategias y mediaciones complejas.

Esta definición se orienta a una visión crítica desde lo psicosocial en la que: 1) podemos reconocer que existen elementos subjetivos e intersubjetivos de la interrelación social que se encuentran cargados de significados contextualizados, 2) es posible retomar como núcleo de acción la práctica educativa cotidiana y 3) un objetivo clave implica la resignificación de los procesos y dinámicas que integran la convivencia y que son parte de la experiencia de las personas que se relacionan en el espacio escolar.

Esta particular manera de concebirla abre vías para abordarla desde miradas más amplias y constructivas, en las que pueda concebirse como eje articulador de cualquier proceso formativo y en las que se retome desde todo el conjunto de posibilidades para la transformación social. Esto permitiría “retomar la convivencia como un proceso político del cual depende ni más ni menos que el tejido social” (Rivero, 2020) esta vía nos permite abordarla teniendo como base la vida en común. De esta manera requiere abordarse a partir de los efectos que tiene en la dimensión social, histórica y cultural en el cual se desarrollan las personas y los colectivos.

Para Salgado y Cabrera (2017) la convivencia requiere analizarse a través de dos elementos: desde dimensiones que den sentido a la acción social y reconociendo condiciones estructurales y subjetivas excluyentes. Un objetivo educativo en este contexto, implicaría por tanto desarrollar procesos de vinculación social incluyentes a través de la acción social, las prácticas y los significados compartidos.

Teniendo como base estas ideas, en el presente estudio nos centramos en la perspectiva psicosocial en la que encontramos pautas y fundamentos que nos permitieron llevar a cabo una exploración de la convivencia escolar en un espacio de participación con docentes de Educación básica en el estado de Morelos.

Se indagó sobre dos componentes de la convivencia (Arango y Campo, 2013): 1) la dinámica de interacciones entre las personas de la comunidad educativa y 2) los significados que se intercambian en esas interacciones y que son parte de las prácticas cotidianas que se presentan en el aula, la escuela y la comunidad. En éstos se exploran específicamente de la convivencia los procesos psicosociales: comunicativos, afectivos, recreativos, organizativos y participativos.

A continuación, se describen algunos aportes que fueron retomados desde la perspectiva psicosocial para el análisis.

### *La perspectiva psicosocial; una alternativa de abordaje de la convivencia*

El enfoque psicosocial es una perspectiva de reflexión y abordaje práctico cuyos elementos de intervención son: la interacción grupal y comunitaria y el ámbito de las relaciones interpersonales. En la primera se reconoce la importancia del fomento del capital social, en la construcción de lo político, lo público y el desarrollo de competencias ciudadanas. Por otro lado, en el ámbito de las relaciones interpersonales se considera que la interacción social tiene un papel preponderante en la configuración de condiciones de desarrollo humano y bienestar (Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro, 2015).

Según Molina (2015) la categoría psicosocial se encuentra definida en “el plano conceptual por todo un conjunto de reflexiones que argumentan el carácter relacional de la condición humana y en particular de la acción” (p.17).

En este contexto la perspectiva psicosocial según González (2015) se encarga de “dos aspectos integrados entre sí: el individuo y los espacios simbólicos sociales de sus prácticas institucionalizadas en el tejido social” (p.26). Con esta concepción, es posible reconocer el papel integral que juegan las estructuras sociales en las configuraciones subjetivas de las personas y viceversa, en esta misma línea reflexiva para Moreno y Moncayo (2015):

un sujeto se constituye a partir de los intercambios sociales que establece en su contexto de desarrollo, al mismo tiempo que su posición asumida en el mundo implica una contribución al conjunto de relaciones de las que participa, de tal forma que la estructura social en la que se desenvuelve también se ve afectada por dicha relación. (p.44)

Estas consideraciones permiten el abordaje y análisis de la convivencia desde el plano social educativo y abren vías para integrar elementos de la perspectiva crítica, histórica cultural y de enfoques comunitarios a través de las siguientes posiciones reflexivas:

- Posición crítica: La convivencia puede ser abordada a partir de sus posibilidades de transformación social.

Esto implica repensarla desde su propio sentido, a partir de lo que se quiere lograr en los contextos a través de sus procesos también de sus efectos en un contexto determinado. Un posicionamiento crítico según Molina, (2015) implica en el plano ontológico asumir que la realidad es una construcción y que es posible “naturalizar la realidad y negar la condición construida” (p.18) en este contexto es posible apelar a formas deseables de relación que aporten a la construcción de cambios subjetivos y sociales a partir de condiciones de posibilidad en función de los recursos simbólicos y materiales disponibles de un grupo.

Es a través de una postura crítica que podemos repensar la convivencia escolar hacia la búsqueda de formas distintas de interacción que permitan recuperar el sentido constructivo de la convivencia. En el espacio escolar es la práctica pedagógica el núcleo de trabajo en términos de formación hacia nuevos modelos de relación y proyectos comunes de bienestar.

- Posición contextualizada: La convivencia y sus procesos se definen a partir de las condiciones del entorno, los contextos y las experiencias.

Desde esta posición se asume que las personas de manera integral y sistémica son “parte de una familia, una comunidad, una sociedad y una cultura, en una época y escenario político determinados” (Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro, 2015, p.12) por tanto, en un plano metodológico es necesario desarrollar estrategias para un conocimiento contextual, particular “capaz de dar cuenta de individuos y experiencias específicas antes que generalizadas, universales y verdaderas” (Molina, 2015, p.18). Dado este posicionamiento es que pierden sentido aquellas intervenciones centradas en la atención de la violencia que incluyen una serie de estrategias puntuales, prescriptivas y homogéneas ya que fallan en reconocer la contextualización de la convivencia.

La convivencia desde este punto de vista debe construirse y analizarse desde la propia experiencia de los sujetos y a través del trabajo con los significados personales, las concepciones, creencias, actitudes y percepciones que se posicionan entre grupos o en la cultura considerando

también la memoria histórica y los distintos entornos relacionales; para Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro (2015) éstos representan los elementos de análisis e intervención clave desde la perspectiva psicosocial. Siguiendo a las autoras la intervención desde esta perspectiva se concentraría en dos vías: favorecer la elaboración de las experiencias: dotarlas de sentido y potenciar los recursos individuales, familiares, colectivos y de organización y por otro lado “enfocarse en la capacidad para agenciar recursos y generar propuestas de participación, organización y búsqueda de alternativas” (p.32).

Este posicionamiento implica asumir en el ámbito de la investigación metodologías dialógicas, y vivenciales a partir del componente participativo lo que incluye la identificación de prácticas que promueven el uso de recursos simbólicos y materiales de personas y colectivos, esto requiere según González (2015) “propiciar la emergencia de nuevos procesos de subjetivación y nuevas tramas de relaciones al interior de la comunidad” (p.32). Siguiendo al autor la expresión de un nuevo tejido social emerge de espacios dialógicos innovadores considerando que “solo una acción participativa capaz de implicar a los otros lleva a la emergencia de nuevas configuraciones subjetivas” (p.32).

En la presente exploración partimos de un supuesto básico del socio construccionismo social: en los colectivos existen convenciones de significado los cuales se construyen y transforman en la cotidianidad siempre en un contexto relacional, por tanto, desde nuestro punto de vista; sería necesario considerar procesos de lenguaje e interpretación como base de las distintas prácticas, de las acciones que las conforman y de las expresiones que la mediatizan.

A continuación, se describen las estrategias específicas que se utilizaron para la exploración psicosocial en el colectivo de docentes.

El enfoque psicosocial se retomó como perspectiva de reflexión y abordaje práctico; se exploraron dos componentes de la convivencia identificados por Arango y Campo (2013): 1) La dinámica de interacciones entre las personas de la comunidad y 2) Los significados que se intercambian en esas interacciones y que son parte de las prácticas cotidianas; ambos autores identificaron y trabajaron estos componentes en familias y comunidad, en nuestro caso al ser nuestra línea de abordaje educativa la exploración se realizó específicamente con un grupo de

docentes y las prácticas cotidianas las abordamos en los siguientes espacios: aula, escuela y comunidad. En éstos se exploraron los siguientes procesos psicosociales de la convivencia: comunicativos, afectivos, recreativos, organizativos y participativos.

Estos procesos fueron previamente definidos por Arango y Campo (2013) y se resumen en el cuadro 1:

**CUADRO 1. PROCESOS PSICOSOCIALES DE LA CONVIVENCIA**

PROCESOS	DEFINICIÓN
<b>COMUNICATIVOS</b>	Se relacionan con la calidad con que se intercambian los significados en términos de las capacidades y las habilidades diversas para expresar, escuchar y negociar en un proceso dialógico. En este proceso se toman en consideración los recursos simbólicos.
<b>AFECTIVOS</b>	Implica la dimensión amorosa de las relaciones interpersonales y la capacidad que tienen las personas de reconocerla, así como la relación que esto guarda con la capacidad de amarse a sí mismo, como requisito previo para poder asumir relaciones afectivas con otros/as.
<b>PARTICIPATIVOS</b>	Se refieren a la forma en que las personas llegan a sentirse que forman parte en las interacciones sociales de los acontecimientos, de los problemas o de las situaciones.
<b>RECREATIVOS</b>	Se relacionan con el desarrollo de la capacidad del goce y el disfrute lúdico en la interacción social. Estos abarcan el juego, la creatividad, la celebración, el goce y la alegría.
<b>ORGANIZATIVOS</b>	Se refiere a la capacidad de reconocer la acción colectiva como elemento transformador y estratégico de la vida en común. Implica reconocer que las relaciones son susceptibles de modificarse para la mejora de la vida en común. Implica intercambio de experiencias y análisis colectivo de los procesos de la convivencia, las posibilidades de adopción de estrategias de trabajo en equipo y de conformación de grupos.

**Nota:** elaboración propia (2019) retomando a Arango y Campo, 2013)

Para la recolección e intercambio de información se llevó a cabo un grupo de trabajo participativo con 23 docentes en el que se construyeron historias de vida participativas (Montero, 2004) sobre la cotidianidad en su escuela; sobre éstas se realizó un análisis de contenido de discurso mediante un trabajo de interpretación inductivo-deductivo a través de categorías con apoyo del Programa Atlas Ti para la codificación y sistematización de la información, el análisis se dirigió a: explorar prácticas que expresan los procesos psicosociales, identificar categorías emergentes, detectar temas que trascienden las categorías y analizar patrones de relación entre categorías.

Se encuentra que los procesos psicosociales de la convivencia son atravesados por una categoría emergente que es específica del escenario escolar; los procesos pedagógicos los cuales dan sentido y contenido a los demás; implican la capacidad de gestionar el aprendizaje a través de actividades y prácticas cuyo fin es el aprendizaje, en esta categoría se incluyen dos subcategorías; la que se refiere a la intervención práctica es decir estrategias, métodos, técnicas e instrumentos y la que se refiere a los significados que se le atribuyen a éstas incluyendo los aspectos afectivos, éticos y simbólicos que la conforman.

Actualmente los y las docentes de esta secundaria conciben una separación entre ambas subcategorías, la primera es representada en el colectivo como aporte al aprendizaje y sobre la que recae el mayor peso en el proceso de enseñanza, ésta se identifica en relación directa a la consecución del plan de estudios, la segunda se considera un aspecto importante para el aprendizaje pero que no se suele abordar ni cuestionar ya que está justificada con los propios objetivos de aprendizaje prescritos. Se encuentra que en el colectivo no se cuestionan ni discuten los significados del aprendizaje ni sus objetivos y que tampoco hay espacios para hacerlo. Por otro lado, la convivencia no es abordada como un objeto pedagógico que puede desarrollarse a través de estrategias escolares, aunque se le define a partir de categorías aspiracionales como “sana” “pacífica” “buena” el colectivo docente no concibe que pudiera abordarse con estrategias y actividades prácticas dentro del aula y la escuela.

Por otro lado los procesos de organización escolar más que concebirse como la posibilidad de acción colectiva como elemento transformador y estratégico de la vida en común se conforma



de manera rígida, en la capacidad de organizar los horarios y actividades de acuerdo con un calendario escolar y con un programa poco flexible que debe cubrirse por objetivos generales y específicos sin grandes posibilidades de detenerse a pensar en los significados que se le atribuyen a las prácticas o estrategias que se proponen desde los programas.

A pesar de esta dificultad, los procesos recreativos que se relacionan con celebraciones escolares aceptadas y contempladas formalmente en el calendario escolar están fungiendo como potenciación de prácticas culturales de la comunidad y de promoción de la sociabilidad, su característica es que se encuentran institucionalizadas y que se conciben como actividad de aprendizaje por lo que pueden ser gestionadas en los tiempos escolares, estos procesos son los que explícitamente las y los docentes relacionan directamente con la convivencia, estos procesos tienen gran potencial para el trabajo sobre la convivencia.

Los procesos comunicativos por otro lado se encuentran identificados por los propios docentes como una capacidad de diálogo con alumnos y alumnas y con padres y madres de familia, en el caso de la comunicación con el alumnado la capacidad de diálogo se concibe como la posibilidad de poder hablar sobre problemáticas, temas familiares y sobre el propio aprendizaje; en ésta se encuentran diferenciaciones en la forma de comunicarse en razón del género, comentan no hablarle igual a alumnas ni alumnos y en esta comunicación se encuentran elementos estereotipados de género por ejemplo hablarles de manera más cariñosa a niñas con diminutivos y a niños de manera fuerte. Con la comunidad de padres y madres en general se refiere más a una capacidad informativa y de rendición de cuentas.

Los procesos de participación son muy reconocidos en este colectivo; toman significado a partir de un sentido de pertenencia; las y los docentes han promovido prácticas de identificación colectiva como hacer porras que se realizan en actividades escolares, reconocer las siglas del escudo de la escuela a través de un significado compartido y positivo, utilizar elementos simbólicos de identidad en su escudo escolar alrededor de dos intenciones según los docentes: como una forma de expresión y de motivación a la comunidad. Cuando se exploran los significados de estas prácticas se encuentra que representan “pertenencia”, “cohesión”, “unidad y representación de un hogar”.

Finalmente, los procesos afectivos se relacionan en esta secundaria, con la capacidad de concebir a la enseñanza como un acto amoroso que relacionan más con la vocación de ser docente que con la capacidad afectiva en la práctica de enseñanza cotidiana y como dimensión de aprendizaje relacional.

Los procesos pedagógicos como categoría emergente abren posibilidades en el colectivo docente para reflexionar de manera participativa sobre el carácter relacional del aprendizaje y problematizar los discursos existentes en torno a éste y su función social como un elemento clave para identificar las posibilidades de acción sobre la práctica pedagógica; principalmente en la base de los procesos organizativos del tiempo y espacios escolares.

Reconocemos que es muy importante considerar esta categoría en cualquier proceso de análisis o de intervención sobre los procesos psicosociales de la convivencia, un reto que se tiene es trabajar con la escisión que se hace entre la práctica pedagógica instrumental y la que se refiere a los significados que se le atribuyen a ésta, por lo tanto, es vital para el trabajo sobre la convivencia retomar los aspectos éticos, afectivos y simbólicos que los propios docentes atribuyen a su práctica. Consideramos que las estrategias específicas de la perspectiva psicosocial pueden representar una vía importante de acción por ejemplo la Investigación Acción Participativa.

El enfoque psicosocial nos permitió el reconocimiento de las y los docentes como protagonistas importantes en los procesos de interacción social, como agentes con posibilidades de promover formas de convivencia distintas hacia el bienestar común desde su propia práctica pedagógica. Nuestra postura implica asumir que su experiencia es el núcleo para construir el conocimiento en contextos reales y cotidianos a partir de su reflexión crítica.

Esta reflexión requiere una mirada desde la oportunidad y la construcción creativa de los procesos psicosociales de la convivencia a partir de enfoques críticos y hacia la búsqueda de una visión pedagógica transformadora en escenarios complejos de cambio social.

## Referencias Bibliográficas:

---

Arango, C y Campo, D. (2013). Educación para la convivencia familiar en contextos comunitarios. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

González, L.F. (2015). Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial. En J. E, Moncayo y Díaz. A. (Ed.), III libro de psicología social crítica Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación (pp.23-37). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Molina, N. (2015). Contra la amnesia y la ingenuidad académica. En J. E, Moncayo y Díaz. A. (Ed.) III libro de psicología social crítica Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación (pp.13-19). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Moncayo, J, E y Díaz, A. (Ed). (2015). III Libro de psicología social crítica. Psicología social crítica e intervención psicosocial Reflexiones y experiencias de investigación. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós

Moreno, M y Moncayo, J Abordaje psicosocial. Consideraciones conceptuales y alternativas de análisis en el escenario de atención a víctimas del conflicto armado. En J. E. Moncayo y Díaz. A. (Ed.) III libro de psicología social crítica Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación (pp.13-19). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Piñones, P. (2012). Comunidad educativa. Redes de equidad y materiales de apoyo. En Seminario internacional Equidad de género y no violencia en Educación básica. Mestizas, Género y Gestión Cultural A.C. Cd. México

Ramírez-Ramírez, L. y Martínez-Chaparro, A. M. (2015). Perspectivas para la intervención psicosocial. Documento de docencia No. 11. Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1161>

Rivero, E. (2020). Convivencia en bienestar: un reto de la crisis ante la pandemia del nuevo Coronavirus. Notas de coyuntura del CRIM No. 13, México, CRIM-UNAM.

Salgado, R., N. Cabrera 2017. Convivencia y participación: un ejercicio categorial desde la investigación educativa. Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. SLP, México.

---

# La escuela como agencia social y constructora de identidades

---

Natalia Paredes del Villar	<b>gns_312@hitmail.com</b>
Centro Universitario Hidalguense	Pachuca, México

El ser humano se desarrolla a partir de procesos de experiencias e interacciones que se ven acompañados de otras personas, mismas que tienen pertenencia en diferentes contextos, muchas de ellas pueden o no compartir ciertas características como la cultura, el lenguaje, el color de piel, diversos gustos, entre otros; la convivencia con otras personas y en diferentes grupos sociales crea en el individuo una identificación la cual necesita ser reconocida por otros miembros para que exista socialmente; por otra parte el individuo vive y necesita de la sociedad al igual que su participación en la misma para que sea considerado como una persona productiva para el sistema al que pertenece.

Los autores Berger y Luckmann (2003) mencionan que esto no es algo con lo que se nace, sino que se llega a ser miembro mediante una secuencia temporal de cuestiones biológicas y cognitivas en el individuo (p.162), esto quiere decir que llegará un momento en el desarrollo del ser humano donde sea inducido a participar en los procesos sociales del lugar en el que se rodee, lo que conlleva a la pertenencia de diversos grupos o bien agencias sociales, dentro de las mismas se encuentran la familia, la escuela, la religión, los amigos por hacer mención de algunas.

Estas agencias sociales tienen un objetivo en particular, que es la preparación e incorporación del individuo a la sociedad, cada una contribuyendo de diferente manera dependiendo a cuestiones culturales, normativas, de creencias, valores, entre otras; si bien es la familia una de las agencias más importantes en la formación del individuo, la escuela juega un papel necesario e importante en el mismo, no solo por los procesos de aprendizaje que se ejecutan dentro de ella, esta sirve de escenario

para la adquisición de ciertas actitudes que le serán necesarias al alumno en un futuro, por otro lado tiene una fuerte carga en el individuo para la construcción de su identidad.

### *¿Qué es una agencia social?*

Las agencias sociales son todas aquellas instituciones que cumplen con una función determinada hacia la incorporación de los individuos al sistema social al cual corresponden inculcando en ellos pautas o normas de comportamientos de acuerdo al lugar en el que se desenvuelven y el papel que ocupen en ese momento, esto forma parte de una contribución que ofrecen las agencias sociales para asegurar la movilidad social, esta asegura el desplazamiento de los individuos en determinados aspectos como los socioeconómicos, los cuales conllevan beneficios tanto para él como para la sociedad; Brígido (2006), cita a Marx cuando expresa que el hombre llega a ser hombre en virtud del despliegue de su actividad en el trabajo, es decir, merced a su actividad práctica. A través de ésta se produce a sí mismo y produce la sociedad. (p.16), esto quiere decir que el individuo encuentra su realización y objetivación a través de las relaciones y actividades que establece y son benéficas para la producción y reproducción de la sociedad, por lo tanto las agencias sociales son aquellas instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros; que tienen la capacidad y la autoridad de incorporar en el individuo cuestiones que tienen que ver con valores, cultura, normas, emociones, disciplina, por hacer mención de algunas; abarcan desde la enseñanza del lenguaje hasta formas de interpretación y socialización del individuo de acuerdo a su contexto.

### *La escuela como agencia social*

La escuela es una institución básica para la incorporación de los individuos a la sociedad, no solo funge como un sistema de adquisición de conocimientos y moderación de comportamientos mediante pautas o normas sino que es en esta institución donde el individuo aprende a socializar y a identificarse con diversas personas que aunque comparten un mismo espacio geográfico escolar, provienen de diferentes lugares y familias, con diversas identidades, por lo cual existen divergencias en la manera de actuar, de pensar, de hablar, de socializar por mencionar algunas, lo cual generará en el alumno la capacidad de convivir con otras personas con las que pueda o no

compartir características, de igual manera las instituciones escolares son propias de una identidad, por lo tanto el alumno al pertenecer a dicha institución es portadora de una identificación escolar, por lo tanto las escuelas sirven de procesos sociales para el alumno que en palabras de Brígido, (2006), la escuela es una sociedad en miniatura, un pequeño sistema social estructurado de una manera particular, que cumple un conjunto de funciones (...) y se relaciona con el entorno de múltiples formas. (p.160), luego entonces una institución escolar es una estructura donde se desarrollan un conjunto de relaciones, que dan paso a una organización adaptando en cada participante un rol determinado, ejemplo de ello docentes, alumnos, administrativos, directivos, entre otros, cada uno de sus integrantes aprende de acuerdo a la función que ejecute, en cuanto al alumno aprende de aquellas pautas que se tienen establecidas de acuerdo al papel que está ejecutando y así con cada uno de los participantes, esto con la intención de asegurar el desarrollo y clima institucional; por otro lado también existe una relación que no tiene que ver con pautas establecidas sino con la relación que se genera entre los diferentes actores de la institución, que en palabras de Brígido (2006) menciona que los factores internos de naturaleza informal tienen que ver con la proximidad física de los actores, la cantidad y frecuencia de los contactos entre ellos, los componentes expresivos (emocionales) o instrumentales presentes en la relación.(p.162), son por estas cuestiones que caracterizan a las instituciones escolares, que tienen la capacidad de fungir como agencia social, por la formación y adquisición de conocimientos que adquiere el alumno, por el rol funcionalista que ejecuta y del cual aprende, por las relaciones formales e informales que establecen las cuales los llevan a socializar con diferentes personas, todas estas cuestiones entre otras preparan al alumno para una función social la cual desempeñará en un determinado momento, asegurando su participación productiva en la sociedad.

### *Socialización primaria*

La socialización es un proceso individual que se desarrolla de manera colectiva, donde se adquieren habilidades como el lenguaje, formas de pensar, de actuar, de ver y entender diversas situaciones como la cultura; estas destrezas son elementales en el ser humano tanto para la convivencia, como para su participación eficaz en sociedad, es esencialmente necesaria porque no solo incorpora en el individuo sino que entiende normas, roles, valores, creencias y actitudes, los cuales corresponden a su contexto socio cultural a través de diversas agencias sociales como lo son en un primer momento, la familia.

En cuanto a la socialización primaria esta es la primera etapa por la que pasa todo individuo, ocurre en los primeros años del individuo, por medio de esta se convierte en miembro de la sociedad, sin dejar de lado que esta servirá como base fundamental para otras etapas de su vida, por lo tanto, se entiende que esta primera etapa o socialización va a ser la más importante para su desarrollo social.

Cada individuo, pasa por diferentes secuencias temporales en su desarrollo, y es en esta etapa, donde se ejecutan procesos subjetivos en el ente, sobre cómo ve y entiende el lugar en el que se desenvuelve y a las personas que participan en el, posteriormente existe un sentido de significados y pertenencia, Berger y Luckmann, (2003) mencionan que es más exactamente, la internalización en este sentido general, constituye la base primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. (p.163), en esta primera etapa del individuo la familia será el factor principal que fungirá como agencia social para el desarrollo del mismo ayudándolo a esta parte de internalización, mostrándole actitudes propias de comportamiento para con los demás, es también donde el niño empieza y aprende a formar parte de una sociedad, limitándose por cuestiones biológicas y cognitivas al desarrollo parcial de lo que será su socialización y su identidad.

### *Socialización secundaria*

En esta segunda etapa el individuo es un ente ya socializado por las disposiciones de la primera socialización, por lo cual ahora se dará paso a la internalización de sistemas institucionales basados en la división del trabajo, esto quiere decir que ahora el individuo se encuentra relacionado en diferentes grupos sociales, donde los participantes ejecutan diversos roles de acuerdo al lugar y el propósito que se pretenda.

La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutinas dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácticas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. (Berger & Luckmann, 2003, p.173)

Es a partir de esta socialización donde el individuo será capaz de entender el sentido y significado que cada individuo juega en determinado momento, existe un conocimiento claro de los roles que representamos en la sociedad y en las instituciones, por ejemplo, si en este caso la escuela es la que funge como agencia social, el alumno adopta el rol de estudiante, por lo tanto lo entiende y lo ejecuta con relación a las normas de dicha aula e institución, no obstante esta conducta va a irse adecuando de acuerdo al contexto o institución en el que el individuo se presente y el objetivo que se pretenda alcanzar, generalmente sus actitudes hacen contraste con lo adquirido en la socialización primaria como la cultura y los valores, la socialización es un proceso continuo y cambiante, que inicia en los primeros años del individuo y pasa por diferentes facetas, cada tipo de socialización inserta en la persona nuevos significados que le serán de utilidad dependiendo el lugar en el que se encuentre relacionado, tanto la socialización primaria, como la secundaria cuenta con instituciones que sirven como agencias sociales que serán de gran ayuda para el sujeto en cuanto a su proceso de socialización como de identificación.

### *Metodología.*

En el presente trabajo, los ojos que utilizaremos para analizar nuestra investigación provienen del postulado epistemológico hermenéutico, donde la explicación proviene de la interpretación y la comprensión del fenómeno, estableciendo un diálogo con sucesos anteriores como actuales, desde ahí parte el intento de conocer ambas partes, de comprender cada suceso y hacerlo entender; ya que en la presente investigación se pretende conocer cómo es la construcción de la identidad de los estudiantes y de qué manera influye la escuela, dicho postulado es pertinente de utilizar en nuestra metodología, en palabras de López, (2003), el comprender a diferencia de explicar, significa el develar el ser de las cosas. La hermenéutica busca comprender hechos particulares y generar principios, no leyes generales; por lo que, para muchos epistemólogos, se justifica la autonomía de las ciencias sociales, (p.93), para dicho paradigma la explicación por medio de la comprensión no es posible en un solo acto, realmente se necesita analizar cada una de sus partes primero de manera descriptiva, para posteriormente contextualizar, podríamos decir que la investigación comienza con un nivel micro para posteriormente comprenderlo de manera general.

Dentro del postulado epistemológico hermenéutico, se encuentra un enfoque de corte cualitativo



que es la herramienta que utilizaremos, para nuestra recolección de datos, la metodología cualitativa permite profundizar en las causas de los fenómenos, esta nos ayudará a conocer la identidad del alumno pero no desde su última faceta, sino profundizando en los factores que influyen en el mismo para la adquisición y modificación de su identidad y cómo estos impactan en él, mediante entrevistas focalizadas en las cuales se proponen algunas orientaciones, posteriormente el entrevistado contestara de manera espontánea mientras que por el lado del entrevistador se cuida que el tema no se desvíe de lo que se quiere conocer, historias de vida, y análisis de segundo orden a través de estas trataremos de conocer de dónde proviene la identidad de los alumnos, que factores socioculturales son más simbólicos en ellos, qué papel juegan las agencias sociales en este proceso, entre otras cosas, el método será de orientación cognitiva, donde conoceremos la capacidad de los alumnos de modificar ciertas conductas de acuerdo al papel que desarrolle, el lugar en el que se encuentre y los estímulos que resulten ser influyentes.

### *Avances y/o hallazgos.*

Los alumnos de CONALEP estado de Hidalgo, con edades dentro de 15 y 17 años, responden a la identidad, como un conjunto de aspectos y características que van adquiriendo a lo largo de su desarrollo, este proceso empieza en sus primeros años de vida con la familia donde adquieren valores, costumbres, obediencia, tradiciones, actitudes, maneras de comportamiento hacia con los demás, son las primeras personas con las que establecen relaciones afectivas por lo tanto, la significación en cuanto a carga emocional es muy fuerte, la decisión de estudiar una carrera profesional o no se ve altamente influenciada por la familia, empezando por los padres y después por los hermanos, posteriormente se encuentran los grupos de pares con los que comparten gustos que los caracterizan ejemplo de ello son: el deporte, la música, el cine, la vestimenta, los videojuegos, los libros, el tiempo de ocio entre otros, este conjunto de características, por muy insignificantes que parezcan le dan al alumno una identificación en cuanto a temas de interés y son influyentes a la hora de relacionarse con nuevas personas.

En cuanto a la agencia social llamada escuela los alumnos la identifican primeramente como el lugar donde adquieren conocimientos que en otros lugares no les enseñan, por ejemplo matemáticos, idiomas, ortografía, redacción, química, biología, física, artes, entre otras; se refuerzan valores como la empatía al convivir con otras personas, ponen en práctica normas

sociales, por encontrarse en una institución que se rige bajo diferentes reglamentos, muchas de estas normas ya fueron enseñadas desde casa, las tradiciones se refuerzan y se aprenden otras formas simbólicas de celebración por la convivencia que existe con personas de diferentes culturas, la escuela es propia de contar con una identidad, por lo tanto los alumnos al pertenecer a esta, forman parte de la misma y se identifican con otras personas como miembros de esa institución, por otro lado la escuela es en donde pones en práctica aspectos que te enseñan tus padres, como el comportamiento, diferentes hábitos, la manera en cómo relacionarse con diferentes personas y la obediencia, está también enseña otras formas de socialización dependiendo del grupo de pares con los que conviva el alumno, como referencia podemos plantear que en un salón de clases donde conviven aproximadamente 35 personas mientras algunas están interesadas la mayor parte del tiempo en sus estudios, otras lo están en el deporte y otras en la música por hacer mención de algunas en este caso las formas de comportamiento van a ser variables de acuerdo al grupo en el que se esté conviviendo ya que el tipo de interés que exista hará referencia al lugar en el que deseen convivir más tiempo, estos pequeños grupos de pares también son acreedores de una identidad.

Los alumnos identifican a la familia como la base más importante de su identidad por la carga simbólica y emocional que en ellos tienen, Mélich, (1998) afirma que el significado simbólico nunca puede alcanzarse lejos o fuera de su significante, esto es: del mismo símbolo. El símbolo, en muchas culturas, es una hierofanía, una manifestación de lo sagrado, (p. 64) posteriormente pero bajo esta postura simbólica identifican a los grupos de pares como una gran influencia en su formación por la identificación que tienen en cuanto a diferentes gustos y por el tipo de convivencia que existe con ellos, por otro lado la escuela es el lugar donde conviven gran parte del día, hacen nuevas relaciones, adquieren conocimientos, adquieren una formación y regulan su conducta de acuerdo al rol que desempeñan y las normas que establece dicha institución.

De acuerdo a lo obtenido podemos decir que la identidad comienza con la identificación de otra persona, es un proceso subjetivo, de autorreflexión, dinámico y cambiante; dinámico porque se construye a partir de otros factores, cambiante dependiendo el rol que desempeñemos y el lugar, esto influye en la manera en que otros lo definen y aceptan que en términos psicológicos contribuye a modificar ciertas actitudes dependiendo a la situación que se presente, en la constitución de la identidad la auto identificación requiere ser reconocida por otros miembros para que exista socialmente, tiene que ver con cómo nos vemos y cómo nos ven los demás dentro de un grupo. En palabras de Berger y Luckmann ( 2003) el individuo acepta el lugar en el que está y entiende que

lo comparte con alguien más por lo tanto se encuentra en un tipo de organismo humano donde cada proceso individual es subjetivo (p.163), sin embargo cada uno desempeña un papel objetivado dependiendo del grupo social en el que se encuentre por ejemplo; la escuela, el trabajo o algún club social, entre otros, esto trae por consecuencia la identificación mutua entre los miembros de uno o más grupos por lo tanto llega a una internalización es decir comprende el mundo en el que vive y participa asumiendo su propio rol, es justamente en ese momento de internalización donde al individuo se le puede considerar miembro de la sociedad.

Las instituciones educativas son agencias donde el individuo adquiere y desarrolla habilidades para la sociedad, durante la asistencia a una escuela se obtienen conocimientos necesarios para la vida del alumno, por ejemplo matemáticas, ortografía, biología, por mencionar algunas, el proceso es más que eso; imaginemos a la escuela como una organización, tanto es así que se divide por áreas y departamentos que cumplen con una función específica para que la misma funcione de manera adecuada, tanto el director como el intendente cumplen con una función propia del puesto que ocupan dentro de dicha institución , de igual manera se cuenta con un sistema que establece pautas para el desempeño de la misma mediante la participación objetiva de los participantes.

Cuando el alumno ha llevado a cabo este aprendizaje se siente ‘como en casa’. Cada situación le resulta comprensible y los actos de los otros se vuelven significativos para él. Se comparten los símbolos y los significados, y existe una base común para percibir los hechos, distinguir lo permitido de lo prohibido, definir lo bueno y lo malo. (Brígido, 2006, p. 169)

Luego entonces el proceso educativo del alumno comienza desde la comprensión de los temas curriculares, hasta el desempeño y la internalización del rol que desempeña en la institución en este caso como alumno, convive y colabora con otras personas para cumplir un fin determinado por ejemplo una tarea, la organización de un convivio, de una exposición, entre otras cosas, aprende a dirigirse de determinada manera dependiendo el caso, su relación con el profesor no será la misma que con la del director o con la de sus otros compañeros, esto significa en el alumno una conciencia del lugar donde se encuentra, una apropiación de pautas y normas de la institución, de igual manera aprende a socializar con distintas personas, estas capacidades que provienen de las interacciones y la pertenencia a una escuela le serán necesarias al alumno para su desarrollo social.

## *Conclusiones.*

La identidad de los individuos se forma a partir de las relaciones sociales que establece, estas relaciones se ven determinadas por cuestiones históricas, culturales diversos intereses entre otras; la identidad no es algo con lo que se nace del todo, se nace con una nacionalidad, con una estructura cultural, con un lenguaje por mencionar algunas cosas que sirven de base para una identificación; dicha identidad se construye a partir de las estructuras sociales en las que el individuo se encuentre, este es un proceso constantemente cambiante, ya que depende del grupo, el interés que se tenga, el rol que se ejecute, las normas que se establecen etc.

Las agencias sociales como la escuela, serán las encargadas de incorporar en el individuo subsistemas necesarios para el correcto funcionamiento de la sociedad, por lo tanto se construye a partir de interacciones con otros, la pertenencia a una institución, por ejemplo la educativa, le proporciona una identificación, una internalización y una formación para su identidad.

La educación que se imparte en México debe ser, de acuerdo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero: "...moderadora de cuestiones como el fanatismo, el desarrollo social y personal del individuo". las escuelas son parte importante de estas características por su carácter normativo y su influencia social. Cabe mencionar que esta propuesta de investigación se realizó a nivel micro, nuestros resultados solo arrojan una pequeña parte. La sociedad es fruto de varios factores como construcciones familiares y escolares hacer conciencia de lo mismo, es cambiar o modificar ciertos pensamientos, actitudes y personalidades.

## *Referencias Bibliográficas:*

---

Berger P. & Luckmann T. (2003). La construcción social de la realidad, provincia de Buenos Aires, Amorrortu editores.

Brigido. (2006). Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales, -1ª ed.- Córdoba: Brujas.

López, L. (2003). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo, Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.

Mélich. J. (1998). Antropología simbólica y acción educativa, España: Paidós

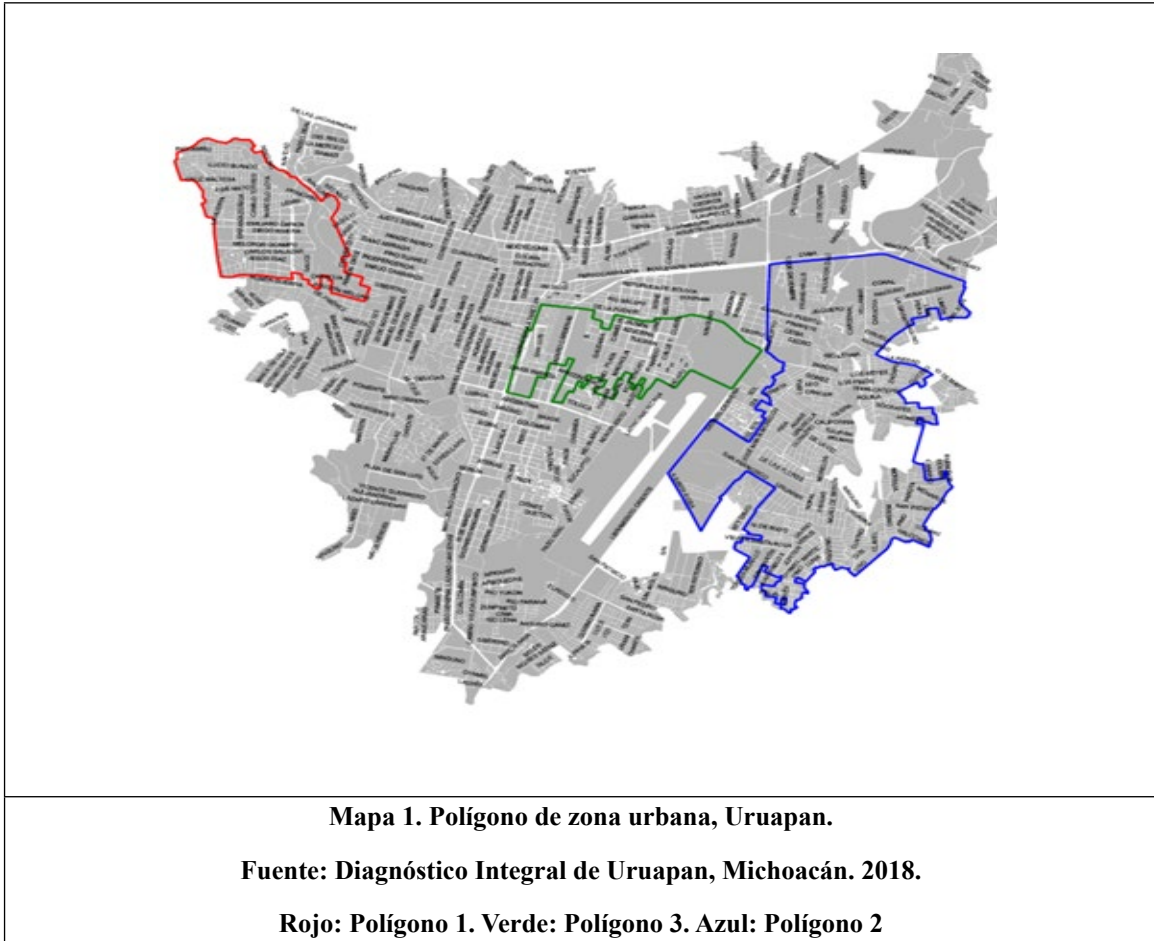
ARTICULO-3o. - Orden Jurídico Nacional [www.ordenjuridico.gob.mx](http://www.ordenjuridico.gob.mx)

# La violencia escolar y la construcción de paz desde un enfoque interdisciplinario y colaborativo: un estudio de caso en Uruapan, Michoacán

Mónica Lizbeth Chávez González	<b>mchavez@enesmorelia.unam.mx</b>	Registro ORCID: 0000-0002-8607-1170
Yeri Paulina Mendoza Solís, Alethia Danae Vargas Silva, Eduardo Munguía Chocoteco, Cindy Janet Guerrero Cansino, Citlali Espinosa Rodríguez.		
Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, Universidad Nacional Autónoma de México		Morelia, México

En los procesos de investigación-acción no existe un solo punto de partida ya que con frecuencia nos enfrentamos a situaciones –sociales, institucionales, comunitarias– que condicionan o hacen posible ampliar nuestros márgenes de acción e imaginación (Núñez, 2004). En nuestro caso, sabíamos que nuestra tarea consistía en generar propuestas, ideas y acciones que tendrían incidencia en un programa de política pública. Por ello fue necesario poner en prácticas las habilidades y conocimientos de gestión local con el fin de crear puentes entre los diferentes actores sociales e institucionales, y a su vez, mantener la autonomía del equipo de trabajo con el fin de privilegiar la voz de los actores locales a lo largo de todo el proceso.

Iniciamos nuestro proyecto a partir de una serie de coordenadas que delimitan nuestra área de trabajo. El PRONAPRED había elaborado un prediagnóstico en la localidad de Uruapan, donde delimitó las áreas de mayor violencia en la ciudad. Según este prediagnóstico, existen 3 polígonos en los que se concentran los índices más altos de vulnerabilidad social y violencia en esta ciudad (Diagnóstico Integral, 2018). El polígono 1 está situado al poniente, el polígono 2 ubicado al oriente y el polígono 3, en el cual se trabajó, se encuentra en la zona centro de Uruapan, donde se localizan varias escuelas de educación básica y los principales planteles públicos de educación media superior (Mapa 1).



### *Metodología y Etapas del proyecto*

El proyecto se dividió en 3 grandes fases a lo largo de un año. La primera etapa consistió en la definición del lugar de trabajo y la elaboración de un diagnóstico participativo para identificar los principales factores de riesgo de la violencia escolar. En un segundo momento, se realizaron actividades de sensibilización con profesores/as y algunas madres de familias sobre resolución de conflictos a través de prácticas restaurativas, así como la implementación de juegos cooperativos. Lo anterior dio paso a la formación de un Comité de Mediación Escolar integrado. En la tercera etapa se realizaron actividades lúdicas y artísticas a través la puesta en escena de una obra de teatro social, actividades de rap, la elaboración de un cómic participativo y la intervención coreográfica “Maravatio” (Imagen 1).



**Imagen 1. Etapas del proyecto**

El proyecto comenzó con el diálogo y puesta en común de la ruta metodológica para el diseño e implementación del pre-diagnóstico y el diagnóstico participativo. En la etapa de pre-diagnóstico nuestro principal objetivo fue reconocer la zona, seleccionar el plantel y lograr los primeros acercamientos con los actores que participarían en el proyecto. Asimismo, el equipo realizó una revisión de fuentes secundarias, comenzando con el Diagnóstico Integral del Municipio de Uruapan que fue la base del PRONAPRED para focalizar las acciones en el polígono 3 de Uruapan. Se hizo una revisión de bibliografía actualizada sobre cultura y educación para la paz, derechos de las infancias, adolescencias y juventudes, violencia escolar y resolución de conflictos.

Se realizó un diagnóstico participativo que nos permitiera conocer las experiencias, problemáticas y propuestas de las y los jóvenes para impulsar estrategias de acción acordes con sus intereses e inquietudes. De inicio, se realizaron talleres de mapeo participativo para reconocer las dinámicas de socialización que se generan en el plantel. Se solicitó la colaboración de grupos aleatorios de jóvenes de los tres grados escolares para entablar el diálogo y junto con ello/ellas, hacer un reconocimiento del espacio escolar. En cada sesión participaron 6 estudiantes por salón y grado escolar, dando un total de 36 estudiantes por cada semana, más algunos/as que se sumaban en el transcurso de las actividades. Al paso de las primeras tres semanas participó una población aproximada de 128 estudiantes.





**Imagen 1. Fases del diagnóstico participativo**

Como parte del mapeo participativo, se realizaron marchas exploratorias por la escuela junto con los alumnos. Las/los facilitadores/as mientras acompañamos, hacíamos preguntas para identificar los lugares donde las/los estudiantes suelen sentirse más seguros e inseguros, cuáles les generan temor, desconfianza, así mismo, identificar aquellas áreas que más les gustan, donde realizan actividades de riesgo o que están al margen de la norma. Estas actividades dieron paso a momentos de diálogo y reflexión entre las/los jóvenes, quienes plantearon propuestas directas que se retomaron en la planeación de las siguientes actividades.

Por otra parte, se realizaron grupos focales integrados entre ocho y doce estudiantes de diferentes grados escolares, divididos por género, para conocer sus percepciones, experiencias y situaciones de riesgo que han enfrentado en el espacio escolar y en sus diferentes entornos sociales. También se realizaron entrevistas individuales para profundizar en temas específicos y se generó un ejercicio de observación e involucramiento en la vida cotidiana de la comunidad escolar. La sistematización y el análisis de los conocimientos generados durante el diagnóstico participativo, derivaron en la identificación de los principales factores de riesgo de la violencia escolar que se presentan de manera sucinta en el siguiente cuadro.



## FACTORES DE RIESGO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

	Plantel Escolar	Espacio Familiar	Polígono
<b>Factores Individuales de riesgo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∇ Fácil acceso, distribución, consumo de drogas y sustancias nocivas.</li> <li>∇ Falta de información y conocimiento sobre el uso de anticonceptivos y cuidado a la salud sexual-reproductiva.</li> <li>∇ Reproducción de roles de género.</li> <li>∇ Normalización de las peleas.</li> <li>∇ Necesidad de aceptación, pertenencia e identidad, vinculadas al abuso del poder y la agresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∇ Falta de expectativas sobre la escolarización de los hijo/as.</li> <li>∇ Falta de comunicación entre padres, madres e hijo/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil acceso-distribución de drogas cerca de la escuela.</li> <li>• Grupos de pandillas conflictivas.</li> </ul>
<b>Factores grupales de riesgo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∇ Demanda del grupo a "salarse" las clases, pelear con los compañeros, ser violentos y agresivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∇ Poca participación de los padres/madres en las formas de interrelación de sus hijo/as con amigo/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∇ Falta de estrategias de coordinación y monitoreo de los espacios cercanos, por parte de los diferentes actores sociales e institucionales.</li> </ul>
<b>Factores Institucionales de riesgo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de sensibilización en materia de género y sexualidad.</li> <li>• Desinterés y/o falta de claridad en las formas de disciplina y acompañamiento, por parte de las autoridades escolares y personal que labora en el plantel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca comunicación maestros-padres y madres.</li> <li>• Falta de estrategias de participación e involucramiento en la toma de decisiones institucionales y de prevención/atención de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∇ Falta de vinculación entre la secretaría de seguridad pública y el plantel.</li> </ul>
<b>Factores de riesgo en el espacio social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo nivel de participación de los adultos en el espacio escolar.</li> <li>• Poca supervisión o intervención en el espacio.</li> <li>• Poca relación de la escuela con el exterior.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficientes servicios públicos en las inmediaciones de la escuela.</li> <li>• Fácil acceso a zonas poco monitoreadas (Prepas, callejones y parques).</li> </ul>

Imagen 4. Elaboración colectiva. Equipo Diagnóstico.

*LESA, ENES. UNAM.*

La segunda fase tuvo como objetivo generar una estrategia de acción para comenzar a fortalecer los lazos de la comunidad escolar. El LESA estableció la vinculación con actores y organizaciones de la sociedad civil que tienen diversas experiencias en materia de resolución de conflictos a través de prácticas restaurativas y estrategias de convivencia escolar basadas en la cultura de paz.

Al inicio de esta etapa se realizó el curso-taller de prácticas restaurativas a cargo del equipo de Fundación Aurora. En este taller participaron profesores/as, prefectos, estudiantes de los tres grados escolares, personal administrativo y padres/madres de familia. El objetivo del curso-taller fue promover la participación y reforzar los vínculos afectivos entre los miembros de la comunidad escolar retomando los elementos básicos de la justicia restaurativa y los sistemas disciplinarios alternativos (Fundación Aurora, 2018).

En un segundo momento se realizaron talleres de juegos cooperativos en coordinación por EDHUCA, los cuales forman parte de una propuesta pedagógica de Cultura de Paz que promueve el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones colectivas. Los juegos cooperativos llevan a la práctica formas de trabajo horizontal, participativos y lúdicos que demuestra que la colaboración en acciones concretas es posible, además, es capaz de fortalecer un sentido de comunidad. Esta metodología plantea generar contenidos significativos a partir de las experiencias y realidades concretas de los actores para luego llegar a la profundización teórica, el análisis crítico y la acción solidaria (Limpens, 2018).

Las actividades formativas y de sensibilización dieron paso a la conformación del comité de mediación escolar como un espacio para generar estrategias de prevención, gestión y resolución de los conflictos entre estudiantes, profesores/as y padres/madres de familia. El comité surgió como un espacio para promover la participación, opinión y toma de decisiones de los estudiantes y profesores/as ante los conflictos escolares que los involucran y/o competen, así como generar nuevas estrategias de resolución de las problemáticas entre los diferentes actores escolares. Al término del proyecto, el comité se encontraba en proceso de consolidación e impulso de las primeras acciones planeadas en colectivo.

Como parte de la última etapa del proyecto, se realizaron diversas acciones lúdicas, espontáneas y creativas que tuvieron como finalidad generar momentos de juego y experimentación, para poner en práctica las potencialidades colectivas de crear comunidad y resignificar desde las propias experiencias, algunos principios como el cuidado, el respeto, la justicia, el reconocimiento de las diferencias y la solidaridad.

Las actividades que se desarrollaron en esta fase fueron las siguientes:

### ***Obra de teatro “Tick-Tuck, corazón mecánico”***

Se presentó la obra por la Compañía de Teatro Social DEFINE TEATRO con el objetivo de abrir un espacio de sensibilización sobre las diferentes manifestaciones de la violencia; los estigmas y los roles de género que se reproducen en las relaciones entre amigos, la familia y la pareja, así como

las prácticas de discriminación y exclusión frecuentemente normalizadas. Derivado de la obra se generó un espacio de conversación y reflexión con los/as estudiantes, se retomaron situaciones de la obra con las cuales se sintieron identificados/as y se dialogó sobre las posibilidades de generar nuevas formas de convivencia y resolución de las problemáticas cotidianas.

### *Rap y cultura de paz*

Los talleres impartidos por Javier Carbajal de Espacio Multidisciplinario para el Aprendizaje de las Humanidades (EMAH) tuvieron como objetivo que los estudiantes desarrollaran habilidades para una vida libre de violencia a través del conocimiento de la cultura hip hop y la producción de canciones de rap con mensajes positivos, basados en los derechos humanos, la equidad de género y no discriminación, reconociendo la capacidad de agencia y creatividad artística de los participantes (Carbajal, 2018). Las actividades de rap contaron con una amplia participación de las/los estudiantes, se incentivó el análisis y la crítica a las letras comerciales que promueven la violencia, el uso de drogas y la muerte para dotar de nuevos significados a los estilos musicales que escuchan. Estas actividades permitieron explorar la creatividad de los y las jóvenes en un espacio relajado de juego, diálogo y diversión.

### *Cómic participativo*

Estas actividades estuvieron coordinadas por un grupo de artistas visuales de la ENES, UNAM Morelia quienes propusieron diversos talleres para que las/los estudiantes generaran formas de expresión alternativas a través del dibujo. Como parte de las actividades se tomaron algunos referentes de la cultura urbana, en específico temas relacionados al grafiti y el rap como medios de expresión capaces de fortalecer la comunidad y establecer comunicaciones positivas (Viloria, 2018). Por otro lado, se buscó generar un proceso participativo para crear materiales visuales y retomar algunos ejercicios de los talleres impartidos a lo largo del proyecto (letras de rap, textos y dibujos, así como fragmentos de entrevistas) con la finalidad de generar un cómic que fue ilustrado y diseñado por Nurivan Viloria, donde se plasmaron diversos mensajes relacionados con el respeto a la diversidad, la empatía, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia a la comunidad. Aunque el cómic estuvo planteado específicamente para la ESFU 2 de Uruapan, se buscó que los contenidos sean universales y abiertos para la difusión en otras secundarias que comparten las mismas situaciones de violencia (Viloria, 2018).

### *Feria de arte y cultura de paz*

El objetivo de esta actividad fue generar un espacio de diálogo y convivencia con todos los/las estudiantes que participaron en los diferentes talleres, actividades artísticas y de sensibilización. Se realizaron diversas actividades sobre cultura de paz y resolución de conflicto; prevención y disminución de la violencia escolar; reconocimiento de las diferencias, la inclusión, la tolerancia y el respeto a la diversidad; visibilización de los derechos humanos como valores fundamentales para la convivencia pacífica; promoción de la equidad de género para establecer relaciones afectivas sanas, solidarias, justas y respetuosas.

### *Maravatío. Intervención coreográfica*

La última acción del proyecto consistió en una partitura coreográfica a cargo de Mariana Arteaga para el encuentro, el cuidado y el juego en colectivo. El equipo de trabajo que hizo posible Maravatío previamente se capacitó para realizar con las/los jóvenes una serie de dinámicas corporales para generar una reflexión sobre las posibilidades de encuentro y cuidado colectivo. Uno de los objetivos centrales de esta partitura fue posicionar al juego como un lenguaje de interacción que facilita el encuentro con otros desconocidos, posibilita el ensayar negociaciones desde otro lugar y genera un espacio de libertad (Arteaga, 2018). Maravatío resultó un ejercicio de encuentro entre el propio equipo de trabajo y la comunidad escolar que nos impulsó a construir relaciones basadas en el cuidado y goce colectivo.

### *Cierre y situación final*

La propuesta de trabajo colaborativo que siguió este proyecto implicó muchos retos en cada una de las etapas. Fue necesario estar abiertos a las modificaciones necesarias en el diseño e implementación de la estrategia a partir de las necesidades, inquietudes, propuestas de los jóvenes y la propia institución. Asimismo, nuestra apuesta de realizar este proyecto desde metodologías participativas implicó un gran esfuerzo de diálogo con las instituciones que suelen focalizar la mirada a los resultados, más que a los procesos. Como parte de los procesos se realizaron algunos cambios para mejorar el trabajo grupal y profundizar en el impacto deseado.

Las actividades artísticas y culturales desarrolladas en el proyecto tuvieron un doble propósito, ser un canal de expresión, pero también de reflexión y sensibilización de distintas temáticas como lo son la equidad de género, los derechos humanos, la violencia escolar, la exclusión y la discriminación, por mencionar algunas. En cada una de las actividades, desde la presentación y reflexión de la obra de teatro, durante los talleres de rap, en las actividades del cómic participativo y en la puesta en marcha de Maravatío se generaron dinámicas de confianza y sensibilización para explorar otras formas de dialogar con los/as jóvenes donde los estudiantes compartieron diversas experiencias relacionadas con discriminación, exclusión, abuso de poder, violencia de género y violencia familiar.

Durante el desarrollo de las actividades se observó que el conocer las diferentes formas de violencia y sensibilizar en ello, genera que los actores identifiquen que han sido, en algunos casos, víctimas de algún tipo de violencia. El equipo de trabajo del LESA estuvo siempre atento para acompañar y escuchar, ofreciendo atención en crisis, pero también para adecuar las actividades a partir de las problemáticas identificadas tomando en cuenta cuatro dimensiones principales: individual, grupal, social e institucional.

En el ámbito individual es importante mencionar que uno de los elementos que todas las actividades desarrollaron de múltiples formas fue el fortalecimiento de la expresión emocional sana. Esto no sólo dirigido a los y las estudiantes, sino también a los adultos que tuvieron la oportunidad de participar en las actividades. Como se observó durante el proceso, uno de los elementos que impacta directamente en la disminución de los factores de riesgo es el forjar relaciones sociales y afectivas sanas. Las reflexiones sobre el autocuidado lograron fortalecer los vínculos entre los mismos chicos y chicas, al desarrollar el sentido de empatía y solidaridad con el otro.

Desde la mirada grupal fue indispensable el trabajo directo con los profesores, directivos, padres y madres, prefectos y adultos que se comprometieron con el proyecto, lo que permitió desarrollar y fortalecer recursos para el manejo de conflictos y estrategias de enseñanza a partir de sistemas disciplinarios alternativos. Esto dio paso a la formación del comité de mediación escolar que actualmente se encuentra en funciones generando mecanismos para la resolución de conflictos.

En el ámbito institucional se generaron estrategias de vinculación con los docentes y personal escolar para fomentar su participación en las actividades artísticas, culturales y formativas del proyecto. Algunos profesores sintieron respaldo e interés por conocer otras metodologías de trabajo grupal y de interacción con los estudiantes. Las problemáticas de violencia de género fueron abordadas en las reuniones del Comité de Mediación Escolar, se reconoció como una preocupación de la institución y tema de interés para continuar generando estrategias. Un acierto metodológico fue convertir al Comité de Mediación Escolar en el grupo motor que se apropia y toma en sus manos el desarrollo de las siguientes actividades para prevenir y erradicar la violencia en la escuela.

A lo largo del proyecto se mostró que es posible generar espacios de reflexión crítica que no sean serios y aburridos, el reto se ubica en desarrollar la creatividad y apertura de los equipos de trabajo que diseñan las intervenciones y sin duda alguna, la participación y motivación de los mismos estudiantes en el diseño de las actividades. Durante el proyecto se identificó que la ESFU2 tiene una naturaleza interdisciplinaria en el equipo de profesores y profesoras, esa diversidad de conocimientos puede ser aprovechada para el trabajo con los y las adolescentes, a fin de dar continuidad a las estrategias de acción con actividades artísticas, culturales y de interés para los jóvenes desde enfoques participativos y basados en la construcción de una cultura de paz.

Finalmente, si bien somos conscientes de la importancia de sostener estos procesos a lo largo del tiempo, así como de trascender los espacios educativos, este proyecto mostró posibilidades interdisciplinarias para mirar, reconocer y comenzar a atender las violencias cotidianas de nuestros entornos inmediatos.

### *Referencias Bibliográficas:*

---

Arteaga, M. (2018) Partitura coreográfica para el encuentro, cuidado y juego colectivo. Documento metodológico. Archivo LESA.

Balcazar, F. (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

Fundamentos en Humanidades, IV (7-8), pp. 59-77.

Carbajal, J. (2018) Carta descriptiva del “Taller de rap para la paz”, ESFU 2. Documento metodológico. Archivo LESA.

Díaz-Bravo, L., & Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.

Fernández, Osmaira (2006) Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), pp. 251-256.

Fernández, S., & Franco, A. (2010) Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(51), pp. 113-125.

Fundación Aurora (2018) Curso-taller “Aplica círculos restaurativos y mejora tu ambiente escolar”. Documento metodológico. Archivo LESA.

Limpens, F. (2018) Curso-taller de juegos cooperativos y derechos humanos, EDHUCA. Documento metodológico. Archivo LESA.

Muñoz, E. (2018) Algunas ideas sobre prácticas restaurativas. Universidad de Valencia. Recuperado en 29 de octubre 2018, de <https://www.universidadviu.com/algunas-ideas-practicas-restaurativas/>

Núñez, C. (2004) El punto de partida y el punto de entrada. Escuela Metodológica Nacional. Ciclo 2004.

Peralta, C. (2009) Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), pp. 33-52.

Vargas, I. (2012) La entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Calidad en la Educación superior*, (3), 119-139 en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Calidad en la Educación superior*, (3), pp. 119-139.

Veléz, I., Rativa, S., y Varela, D. (2012) Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, (21), pp. 59-73.

Viloria, Nurivan (2018) Proyecto de narrativa gráfica del cómic participativo en la ESFU 2. Documento metodológico. Archivo LESA.



## Convivencia participativa

### ¿la disciplina escolar en diálogo con jóvenes estudiantes?

---

Rocío Elizabeth Salgado Escobar	<a href="mailto:rosalgado4@gmail.com">rosalgado4@gmail.com</a>	Registro ORCID 0000-0003-3954-8164
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México División Académica Tejupilco		Tejupilco, México

La propuesta para una convivencia participativa surge del análisis teórico-empírico que desde una experiencia metodológico-pedagógica basada en el diálogo reflexivo convocó las opiniones, sentires, disensos y aportes estudiantiles como elementos fundantes de la vida en común en la escuela y el ejercicio del derecho a la educación. Tiene como marco analítico-interpretativo diversos encuentros y talleres con jóvenes estudiantes de media superior; estrategias metodológico-pedagógicas que desde hace más de una década han orientado la investigación colegiada con un cuerpo académico ocupado en las condiciones y experiencias en que juventudes y comunidades desfavorecidas del norte y sur de la entidad ejercen su derecho a la educación (Hernández, López y Salgado, 2012; Hernández, Salgado, Benítez y Velasco, 2020).

Dichos estudios permiten sostener que ese derecho no solo se limita cuando se está al margen de la escuela, sino que aún dentro, las y los jóvenes se sienten excluidos, violentados, al no ser considerados en las dinámicas que marcan la vida escolar, lo que en ocasiones deriva en comportamientos, acciones o expresiones juveniles que la escuela, bajo un perspectiva adultocéntrica y arbitraria denomina desorden, desobediencia o indisciplina; pero que difícilmente interpreta como una crítica juvenil al agotamiento del orden escolar heredado de la modernidad, que al menos conocíamos hasta antes de la pandemia.

Las manifestaciones y demandas de jóvenes estudiantes no siempre logran alterar este orden y, por el contrario, algunas instituciones optan por endurecer la disciplina vía normas y reglamentos internos que van desde el obligado uso del uniforme, al control policial de entradas y salidas y la instalación



de circuitos cerrados de video. No obstante, en lo cotidiano las juventudes también han ido ganado presencia y voz en el establecimiento de ciertas dinámicas y acuerdos en los espacios escolares. Estratégicamente las y los jóvenes “levantan la voz” contra injusticias en la aplicación de las reglas, el uso de espacios y tiempos escolares, sobre todo en las horas libres, y particularmente en la disputa por sus cuerpos a través de formas simbólico-políticas: tatuajes, el corte o estilos de cabello, la confección del uniforme; así como el uso de tecnologías y modos de comunicación que han trastocado los procesos pedagógicos y han sido esenciales en protestas o movimientos estudiantiles al interior de los planteles y en escalas más amplias.

Si bien, históricamente el poder disciplinario ha sido constitutivo de la estructura y relaciones al interior de la institución escolar (Foucault, 1976), es inminente su reconfiguración pues, en tanto construcción social y cultural, es dinámica y hoy está siendo resignificada ante procesos y discursos sociales democratizadores, la titularidad de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de acciones jurídicas de prevención y erradicación de la violencia; procesos que han impactado gradualmente en las leyes, políticas, normas e interacciones educativas dando cabida a una creciente –aunque a veces invisibilizada o menospreciada– presencia y participación juvenil que provoca modos y recursos para un des-orden escolar (Hernández, López y Salgado, 2012) que visibiliza emergentes lógicas juveniles de relación y acción con la comunidad escolar.

En este sentido, el trabajo reconoce un cruce entre disciplina y convivencia como dos elementos que definen las pautas de comportamiento con otros por medio de normas y reglamentos, que permite la socialidad y el logro de los aprendizajes (Furlán y Spitzer, 2012). Retoma un enfoque analítico de la convivencia escolar (Fierro, 2013) para desentrañarla como fenómeno relacional, experiencia subjetivada y situada. Pone en cuestión, hasta dónde es posible sostener la convivencia a través del control y castigo y cómo avanzar hacia un enfoque formativo orientado a garantizar el derecho en la educación, a partir de la implementación de prácticas pedagógicas sostenidas en la participación y el diálogo para favorecer escuelas libres de violencia, equitativas e incluyentes; discusiones que en la última década han venido planteando diversos autores con múltiples entradas analítica en los niveles de educación obligatoria (Zurita, 2016; Escobedo, 2016; Landeros y Chávez, 2015; Furlán y Saucedo, 2008; Fierro, Carbajal, Fortoul y Pedroza, 2019).

A través de una sucinta revisión al estado de conocimiento y del trabajo empírico con juventudes en escuelas, se advierte una resignificación de la disciplina en su teorización, interpretación y sentido en lo cotidiano. La disciplina ha sido *opacada* en la investigación educativa por otros temas como la violencia, la convivencia o inclusión en las escuelas (Furlán 2012); empero sigue vigente en el Tesoro UNESCO como un concepto genérico del ambiente educacional, relacionado con otros términos como: comportamiento alumno-maestro; relaciones de autoridad maestro-alumno, relación entre pares y relación estudiante-escuela, relevantes para el aprendizaje, la socialización y la construcción de la vida común desde la escuela.

Particularmente la propuesta para una convivencia participativa se funda en una educación en derechos con la convicción de que es a través del diálogo –como proponía Freire- como las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho, el enfoque está orientado también por el reconocimiento a la dignidad humana y la construcción de democracia con un carácter ético, político y transformador (Magendzo y Toledo, 2015, p. 3). Estos referentes se articulan con una perspectiva sociocultural de juventud que reconoce complejas condiciones culturales, relacionales y de poder que configuran la condición juvenil (Reguillo, 2010) y por su puesto de estudiante, así como diversas formas de agencia (Giddens, 2011), significación y protagonismos en la institución escolar y el ejercicio de sus derechos.

En los siguientes apartados se presenta la perspectiva metodológica, el esbozo de líneas analíticas y algunos hallazgos construidos a partir del referente empírico-teórico; así como algunas ideas conclusivas en torno a la convivencia participativa como un constructo situado y con sujetos que ejercen su derecho a la participación en la interacción y diálogo.

### ***Metodología***

Es un estudio cualitativo-interpretativo que se propuso una metodología de acción pedagógica denominada investigación-tallerista (Hernández, Salgado, Benítez y Velasco, 2020), la cual se funda en interacciones y diálogos horizontales (Corona, 2012) que visibilizan procesos político-

pedagógicos en las prácticas educativas y la coproducción de conocimiento. El trabajo en campo con jóvenes estudiantes de un telebachillerato comunitario del municipio de Tejupilco, en el sur del Estado de México, se fundó en el diálogo con la profesora responsable del plantel y el estudiantado quienes expusieron su demanda por “platicar” acerca de problemáticas de abandono escolar y rebeldía, así como de su sentir en la escuela, respondiendo también a las exigencias del modelo educativo vigente que ha colocado lo socioemocional como un transversal en la currícula de Educación Media Superior.

La demanda-propuesta posibilitó aproximaciones a las intersubjetividades juveniles bajo una estrategia metodológica que favoreció un proceso pedagógico dialógico- reflexivo a través del diseño, consenso y participación en el Taller Narrativas de mi experiencia escolar: emociones, relaciones y aprendizajes (2020), el cual permitió conversar colectivamente acerca de las posibilidades y problemáticas que enfrentan las y los jóvenes estudiantes en esa modalidad educativa, así como de sus desacuerdos y propuestas para mejorar la vida escolar. El trabajo incorporó la narrativa como “una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos” (Bolívar, 2010)

El taller tuvo una duración de 10 horas, entre el 6 y el 9 de marzo de 2018. Las sesiones se desarrollaron en las últimas dos, de cuatro horas que en promedio asisten a clases, en tiempos que la profesora responsable del plantel y del grupo ocupó en lo administrativo. Consintió participar la totalidad del grupo conformado por 23 jóvenes (13 mujeres y 10 varones) con trayectorias sociales y escolares diversas y cuya edad oscilaba entre los 17 y 21 años. Los ejes de reflexión se orientaron al reconocimiento de quiénes son-somos, cómo se relacionan con los otros, cuál es su sentir en el espacio escolar, sus afectaciones y tensiones y qué propondrían para transformarlo, lo cual *con-movió* (Salgado, 2020) al grupo en modos participativos de construir la convivencia y experiencia escolar.

Retomo fragmentos narrativos que integran la perspectiva de jóvenes estudiantes en torno a la disciplina y las reglas como elementos que trastocan la vida en común en la escuela y el ejercicio de su derecho a la educación.

### *Avances y/o hallazgos*

El análisis y sistematización del diálogo inicialmente plantea tres líneas analíticas: la disciplina con una visión formativa que pauta el comportamiento y relación con los otros y la institución escolar; el replanteamiento juvenil de la disciplina escolar expresada rígida, adultocéntrica y autoritariamente en los reglamentos y, la propuesta del diálogo, escucha y participación como nociones básicas de la convivencia en la escuela y el derecho a la educación.

### *La disciplina formativa*

La experiencia escolar se construye en interacciones diversas, que los jóvenes interpretan como “convivencia, comunicación, confianza, diálogo y compartir aprendizajes” (Voces colectivas, Taller TBC, 2020). En el taller las y los jóvenes estudiantes reconocían que la convivencia es básica para favorecer su permanencia y aprendizajes; no obstante, opinaban “Es lo que hace falta porque no todos se llevan con los maestros, no todos nos comunicamos, no todos les tenemos confianza, entre alumnos no nos llevamos” (Estudiante mujer, Taller TBC, 2020). Destacaban la necesidad de convivencia ante un contexto escolar y social donde, según Skliar, lo que parece prevalecer es la indiferencia, el abandono, el miedo o incluso el rechazo al diferente, lo ajeno o lo incognoscible.

En sus narrativas los jóvenes valoran la escuela como un “espacio de aprendizaje y formación”, pero en el que -dicen- difícilmente se les escucha, participan y deciden en dos aspectos que enfatizaron sobremanera: la disciplina y las reglas que invisibilizan su condición juvenil y ante lo que demandan reconocimiento. Lo que llevó a plantear con el grupo la pregunta problematizadora ¿es posible la convivencia con los sujetos excluidos? En su participación, el estudiantado reconocía la necesidad de normas y un reglamento escolar; enfatizando su importancia en la formación de hábitos y construcción de relaciones entre compañeros y profesores para el desarrollo de las actividades escolares.

Al respecto, algunas jóvenes apuntaban: “Yo digo que el reglamento es fundamental para cualquier escuela o institución porque si no hubiera reglas unos vinieran drogados, tomados, fumando, mal vestidos, o los maestros también, por eso es bueno

tener un reglamento”. (Estudiante mujer, Taller TBC, 2020) ... “Por una parte está bien porque nos enseñan a ser responsables y estar bien presentables, que digan algo bueno de nosotros. Respeto a pedir la palabra, los horarios, eso ayuda, acatarnos a las reglas y formar buenos hábitos”. (Estudiante mujer, Taller TBC, 2020). La participación de las y los jóvenes advierte la significación de una disciplina basada en la responsabilidad como alternativa a los modelos tradicionalmente adultocéntricos que se sustentan en el autoritarismo, el control y la sanción.

### *Replanteamientos juveniles en torno a la disciplina*

Las y los jóvenes estudiantes manifestaban su inconformidad ante la negación de su derecho a participar en la construcción de normas y reglas que definen la vida institucional, que les son arbitrariamente impuestas y les afectan. En ese sentido apuntaban, “El problema es que no nos toman en cuenta para hacer las reglas y las reglas son para nosotros, entonces qué caso tiene. No toman en cuenta nuestra opinión” (Estudiante varón, Taller TBC, 2020) ... “No más nos dicen aquí está el reglamento, léelo. Dicen que lo hace el gobierno, que no lo hace la escuela. Quieren hacer alumnos, pero no se fijan en las particularidades y recursos de cada uno.... (Estudiante varón, Taller TBC, 2020).

En el telebachillerato comunitario, las y los jóvenes estudiantes señalaban un cierto estado de sujeción cuando colectivamente asentían todos como alumnos estamos atados a un reglamento que debemos seguir al pie de la letra (Voces colectivas, Taller TBC, 2020); empero reiteradamente también demandaban su derecho a opinar y discrepar, reconociendo su capacidad de proponer e incidir en la construcción de otras relaciones y acuerdos para favorecer la convivencia y su constitución como sujetos de derecho, así también de asumir la responsabilidad de su propia existencia en relación con los demás, sin eximir el conflicto. En este sentido, el espacio escolar resulta fundante de la constitución de sujetos a través de la relación interpersonal y también en la relación intercultural y social.

Con su participación los estudiantes vislumbran la posibilidad de reglamentos contextualizados fundados en el reconocimiento cuando expresaban “conforme a las reglas uno tiene que venir

uniformado, tienes que comportarte adecuadamente y eso me parece bueno hasta cierto punto, porque, por ejemplo: si una persona no puede comprar el uniforme, ¿entonces no pueden venir a la escuela? (Estudiante varón, Taller TBC, 2020)

Sus voces visibilizaban cómo la escuela es productora y explícita o implícitamente reproductora de discriminación, desigualdad y exclusión a partir de la aplicación severa de la disciplina a “estudiantes diferentes” (Magendzo, 2015), a los recién incorporados al sistema educativo, como sucede en la mayoría de estudiantes del telebachillerato comunitario quienes por su edad, trayectorias sociales y escolares atípicas y descréditos académicos y simbólicos (Salgado, 2020) no corresponden con el modelo hegemónico de “estudiantes ideales”.

El diálogo colectivo convocó al pensamiento reflexivo y crítico en torno a un limitado ejercicio de su derecho a la educación cuando en los reglamentos escolares se carece de la voz de las y los estudiantes, se marginan sus ideales y pasan por desapercibidas sus necesidades, imperando un enfoque de control de los sujetos juveniles; al respecto señalaban “...el reglamento lo que quiere es que los jóvenes salgan como masa, con una sola mente, y debe ser que cada persona lleva su propio ideal y decisiones” (Estudiante varón, Taller TBC, 2020) “... las reglas deberían usarse para regir el comportamiento de las personas y no intervenir tanto en la personalidad, en cómo debe venir vestido o cómo debe hacerse el corte de cabello. Las reglas lo que hacen son crear estereotipos” (Estudiante varón, Taller TBC, 2020).

A pesar del discurso democratizador que han introducido las reformas y lineamientos en las escuelas de educación media superior; en la cotidianidad, persiste la tensión entre la demanda de los estudiantes por una normatividad escolar democrática y por consenso, y la herencia histórica de un modelo escolar normalizador (Foucault, 1976) que limita la participación de las juventudes en la construcción de normas y reglamentos; aunque es justo en el centro de esas tensión, el espacio emergente donde las juventudes plantean su legítima participación en los actuales modelos disciplinarios y en la interpretación de profesores, directivos e investigadores acerca de la convivencia escolar.

### *La convivencia fundada en la participación*

En su participación las y los jóvenes se reconocían como titulares de derechos que identificaban esenciales para su desarrollo y reconocimiento: el derecho a su integridad personal, el derecho a una educación de calidad, así como a la libre expresión y participación, el cual aún consideran mermando al señalar

.... están violando nuestros derechos, el de libre expresión porque no nos dejan tomar una decisión sobre las reglas o al menos informarnos y preguntarnos si todos estamos de acuerdo; nosotros al fin y al cabo somos los alumnos y nos niegan esa posibilidad, nos sentimos frustrados (Estudiante varón, Taller TBC, 2020).

En la construcción de una convivencia participativa se hace indispensable transformar los procesos de construcción y redacción de las reglas a través de procesos dialógico-reflexivos y propositivos partiendo de su reconocimiento y dignidad como sujetos autónomos, en interacciones en las que aprenden ideas y ejercen prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia (Dussel, 2005) en favor de un orden social sostenido en relaciones horizontales entre pares, docentes, directivos y otros agentes educativos, con un pie de reciprocidad y equidad para construir espacios comunes y democráticos desde la diversidad.

La convivencia constituye una apuesta por la alteridad en diálogo y responsabilidad ética con los otros. Es así que la acción educativa, en tanto acción social narrada por los jóvenes aparece como una experiencia reflexiva que visibiliza la agencia de los jóvenes en la gestión y potencia de la institución escolar como comunidad educativa en la que se participa y conviven también distintos sentidos, trayectos, proyectos, saberes, compromisos y esperanzas.

### *Conclusiones*

La propuesta para una convivencia participativa con las escuelas y desde la investigación se funda en procesos metodológico-pedagógicos construidos en el diálogo colectivo que favorece el ejercicio del derecho a la educación a través de la participación del estudiantado en la discusión y reflexión de la disciplina escolar manifiesta en las dinámicas y reglamentos

que configuran la vida en común en la escuela. Las narrativas juveniles ponen a debate una concepción sustantivada y prescriptiva de la convivencia que la desplaza hacia la necesaria comprensión del orden escolar vigente a la luz de los discursos jurídicos y políticos del derecho y democratización de las instituciones e interacciones educativas cotidianas.

El análisis empírico-teórico replantea la disciplina vertical que rige el espacio escolar a través de los reglamentos y la demanda de jóvenes estudiantes por el reconocimiento y ejercicio de su derecho a la participación, poniendo en cuestión un perfil heterónimo y excluyente de juventud en la redacción y operatividad de las reglas e incluso en la interpretación que profesores y directivos hacen de la convivencia escolar.

Las narrativas juveniles en la escuela replantean el paradigma disciplinario, mientras convocan a otros *logos* para construir lo común desde el reconocimiento, la diversidad, la autonomía, la libre expresión y la dignidad. En ese sentido, la convivencia participativa propone experiencias pedagógicas intergeneracionales e interculturales desde el enfoque de derechos, se funda en el diálogo y la participación como un posicionamiento ético-político con los otros dentro y fuera del espacio escolar. Propone un proceso crítico-reflexivo para construir la convivencia en el encuentro que se hace en diálogo y escucha, que se traduce en disenso, alternativas y consenso, fundantes de renovadas comunidades educativas, así como de instituciones y sociedades democráticas.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1109-1121.

Fierro, C. (. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. F. Spitzer, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.



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

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu.

Hernández, G., & López, S. &. (2012). *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del estado de México*. México: ISCEEM-Promep.

Magendzo, A. y Toledo-Jofré, M. (2015). *Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 3, 1-16.

Reguillo, R. (2010). *La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares*. En c. Rossana Reguillo, *Los jóvenes en México* (págs. 395-429). México: FCE.

Taller TBC (2020). *Narrativas de mi experiencia escolar: emociones, relaciones y aprendizajes (Archivo empírico)* (R. Salgado, investigadora)

Salgado, R. (2020). *Derecho a la educación y subjetividades juveniles. Haciendo comunidades educativas en diálogo. Informe de Investigación*. En R. S. Gloria Hernández, *Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación* (págs. 53-94). Toluca: ISCEEM.

---

# Acuerdos Escolares de Convivencia en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Desafíos de un proyecto en construcción

---

Nora B. Alterman	<b>nalterman1@gmail.com</b>
Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba	Córdoba, Argentina

En el presente trabajo se exponen resultados de investigación acerca del funcionamiento de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), vigentes reglamentariamente desde el año 2010 en el nivel medio de la provincia de Córdoba, Argentina. Su elaboración y puesta en marcha se inscribe en una política pública de democratización de la vida escolar que propuso desterrar prácticas disciplinarias autoritarias a través del modelo de convivencia, basado en la búsqueda de consensos y construcción colectiva de normas.

Bajo esta aspiración, se reglamenta el documento AEC que sustituye al antiguo Reglamento de Disciplina. Cabe señalar, sin embargo, que el proceso de institucionalización de los AEC en las diferentes escuelas ha resultado complejo y heterogéneo. Básicamente, comienzan a coexistir ambos modelos disciplinarios y entran en tensión disciplina y convivencia, habilitando nuevos conflictos que supuestamente los AEC venían a resolver.

El apartado comienza con una breve contextualización del origen de la convivencia como nueva categoría pedagógica, y con ello, las primeras marcas de la tensión disciplina-convivencia, propias de la década de los 90'. Luego se presenta un análisis del funcionamiento de los AEC en los diferentes casos estudiados argumentando las razones de la escasa legitimidad y bajo nivel de reconocimiento de buena parte del plantel docente y no pocos estudiantes.

Para finalizar, se recupera otra perspectiva conceptual sobre convivencia y disciplina como una posible vía de solución -entre otras- de la tensión aludida. Se trata de restituir el sentido original del término convivencia vinculado al arte de convivir y generar sentido de pertenencia, y el de disciplina vinculado más a un fin formativo, es decir, al trabajo pedagógico de enseñar y aprender (Furlán, A., 2004; 2012; 2015) y a las condiciones que hacen posible la transmisión de saberes (Meirieu, P., 2006; 2007).

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo etnográfico (Rockwell, E., 1998; 2009). Estudiamos diez casos de instituciones educativas públicas secundarias, en contextos socio-culturales diversos. Abordamos a su vez el análisis de documentos, entre los más relevantes: normativas provinciales e institucionales que regulan el marco de los AEC. Asimismo, concretamos observaciones y entrevistas a diferentes actores institucionales a fin de reconstruir sus apreciaciones sobre los efectos del dispositivo en juego. Para el análisis e interpretación del material empírico procedimos a sistematizar y triangular la información recolectada a través de matrices que permitieron identificar recurrencias y contrastes mediante estrategias analíticas diversas y apropiadas al problema.<sup>1</sup>

### *De la disciplina a la convivencia*

El retorno de la democracia a la Argentina en 1983 plantea un conjunto de cambios significativos en materia educativa, cuya principal acción consiste en la derogación del régimen disciplinario vigente desde los años 30' y la inclusión, con carácter de ley,<sup>2</sup> de proyectos de convivencia en las escuelas.

---

1 Proyecto SECYT: "Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba". Dirección: Nora Alterman, Co-dirección, Adela Coria. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

2 Tanto en la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, como en la Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006 se promueve la instauración de proyectos de convivencia que superen las formas autoritarias de disciplinamiento en las escuelas.

En nuestros estudios<sup>3</sup> sobre diversos dispositivos disciplinarios interpretamos sus características, con especial atención a las condiciones de escolarización, la historia institucional, el contexto sociocultural, el sentido de las normas, los límites y la autoridad pedagógica.

Al respecto, analizamos los efectos que produjo en las escuelas la crisis socioeconómica de los 90', especialmente en las ubicadas en zonas más vulnerables. Sumado a ello, tuvimos un Estado ausente que desatendió las necesidades materiales, humanas y técnicas de la crítica realidad escolar, con nuevos adolescentes y jóvenes incorporados con sus propios códigos culturales; un crecimiento exponencial de la matrícula en edificios escolares insuficientes y precarios, con escaso personal docente. A la vez, asistimos a un proceso de agudización de situaciones de indisciplina, más conflictos de convivencia y la aparición de nuevos rostros de violencia en las escuelas. Los equipos directivos y docentes se vieron desbordados frente a la situación, debilitándose el lugar de la autoridad pedagógica. El dispositivo disciplinario mostró su versión más represiva y expulsiva, con fuerte incidencia en los altos índices de repitencia, deserción y abandono escolar.

En ese marco, la convivencia comienza a plantearse como alternativa a la disciplina y coexiste con tradiciones autoritarias que impregnan de mil modos la vida escolar. Las primeras experiencias inspiradas en el discurso de la convivencia fueron impulsadas por docentes de escuelas públicas identificados con corrientes pedagógicas progresistas. En poco tiempo, la convivencia logró captar el interés de funcionarios y equipos técnicos ministeriales desde donde se incentivaron Proyectos de Convivencia, en cualquiera de sus formas: Reglamentos de Convivencia, Pautas de Convivencia, Consejos de Convivencia o los recientemente promulgados AEC.

De este modo, cada escuela opera sus propias combinaciones respecto de la tensión que se genera entre optar por la disciplina o por la convivencia. Dependerá claramente del tipo de población que atienden, de los recursos con los que cuentan y los significados que les proveen sus propias historias institucionales (Alterman, N. y Uanini, M. 2003). Al respecto,

---

3 Ver en Alterman, N. 2000; Furlán, A. y Alterman, N. 2000; Alterman, N., y Uanini, M. 2003; Alterman, N y Coria A. 2012; 2015).

hemos encontrado que en un mismo espacio se dan encuentros entre generaciones más convulsionadas, con impugnaciones mutuas que discriminan y excluyen, pero también, encuentros más horizontales e inclusivos que, sin perder la asimetría de la relación pedagógica, logran construir una convivencia democrática.

En síntesis, la tensión disciplina-convivencia instalada a fines de los 90' y en la siguiente década expresa la confrontación de diferentes modelos de gestionar la vida de la escuela y los vínculos intergeneracionales.

Avanzando en la sucinta contextualización del proceso de instauración de la convivencia en nuestro sistema educativo nacional y provincial, destacamos que el período comprendido entre los años 2003 y 2015, en el que gobernó la Argentina un proyecto nacional de corte progresista y popular, estuvo orientado a restituir el derecho a la igualdad de oportunidades para niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Es un período de gran producción de leyes y resoluciones orientadas a recuperar la convivencia democrática renovando los sistemas normativos y el abordaje de la conflictividad y la violencia (bullying).

Así, desde distintos programas ministeriales<sup>4</sup> se impulsan políticas de asistencia técnica y capacitación docente, acompañadas de una gran producción de materiales específicos que posicionan a la convivencia como opción frente a la disciplina autoritaria. En el caso de la provincia, en sintonía con el discurso nacional, surgen los AEC. La convivencia aquí, por primera vez, deja de ser una invitación a las escuelas para convertirse en una prescripción oficial destinada al nivel secundario.<sup>5</sup>

Ciertamente, el conjunto de acciones puestas en marcha produjo cambios sustantivos en la vida cotidiana escolar; sin embargo, a diez años de formulados los AEC, aún perviven dificultades y obstáculos en el sostenimiento de formas de gobierno más democráticas que contengan el conflicto y promuevan la discusión como componentes centrales de las instituciones.

---

4 Programa Provincial de Convivencia escolar (2000); Observatorio de la Violencia en las escuelas (2005); Programa Nacional de Convivencia Escolar (2008); Programa Nacional de Mediación Escolar (2008) entre otros

5 Más adelante, en 2015 los AEC se convirtieron en prescripción oficial para el nivel inicial y primario.

Así, reconocimos nuevas indisciplinas, más sofisticadas por el uso de las tecnologías y un incremento de la conflictividad escolar, así como recurrentes actitudes enmarcadas en la violencia de género, con humillaciones o burlas, ya sean presenciales o a través de las redes sociales, que en muchas circunstancias los AEC no están pudiendo contener ni resolver por vía del diálogo y la reflexión.

### *Obstáculos en la construcción de legitimidad de los AEC*

El despliegue de la nueva estrategia disciplinaria transita por caminos heterogéneos dada la demora en la aprobación ministerial que se extendió por un período de entre 2 y 4 años. Al contrastar AEC de los distintos casos, no observamos prácticamente diferencias en razón de la fuerte prescripción ministerial en respetar formas y estructura. El texto AEC se basó en el reglamento de disciplina, modificó su formulación al incluir entre otros apartados, el ideario institucional, la fundamentación y los objetivos formativos del proyecto. Por su parte, las normas se debieron redactar potenciando valores esperados, conductas admitidas y conductas no admitidas. También se tipificaron las faltas en leves, moderadas y graves, priorizando primero el diálogo y la reflexión como medidas de sanción reparadora hasta llegar a las amonestaciones o pase a otra escuela.

En cuanto al funcionamiento, algunas escuelas lograron habilitar el debate pendiente acerca de renovar colectivamente las normas y ello produjo mejoras sustantivas en los vínculos, además de propiciar un clima más apropiado para el trabajo pedagógico.<sup>6</sup> No obstante, la gran mayoría evidencia obstáculos en la puesta en marcha de los AEC. Tal vez el principal obstáculo que recorre su institucionalización es la escasa legitimidad y reconocimiento de buena parte del plantel docente y estudiantes. Algunos datos ayudan a comprender esta hipótesis. Si pensamos en las formas de contratación por hora cátedra del profesor/a de secundaria, su presencia en la jornada diaria de cada escuela en las que trabaja es discontinua, lo que dificulta un mayor involucramiento en las problemáticas institucionales. En tal sentido y específicamente en lo que respecta a los AEC, muchos docentes resistentes a utilizar las estrategias de sanciones reparadoras, tampoco participaron de los debates de su creación ni de

---

<sup>6</sup> Por razones de límites del trabajo no nos extenderemos en analizar las potencialidades del modelo de la convivencia, sino más bien sus obstáculos.

posteriores. Otros, a pesar de conocer el proyecto de convivencia, también tienen argumentos de deslegitimación en el mismo sentido, es decir, descreen del diálogo como primera respuesta institucional, especialmente cuando el conflicto se produce en el aula e implica al vínculo profesor-alumno. En estos casos, los mensajes que circulan se tornan contradictorios y se evidencia cierta incoherencia en las actuaciones. En nuestra interpretación, ello obedece a que las/los profesores son parte del conflicto, más no de su solución, porque la definición de la sanción se traslada a la dirección y pocas veces concuerda con las medidas solicitadas. Aquí se abre un nuevo foco de conflicto entre adultos por diferencias en las maneras de tratar las normas y sus consecuencias al ser transgredidas.

Por otra parte, se suman testimonios de estudiantes que dijeron desconocerlos, no haber sido convocados a su discusión, y más preocupante aún, no advierten cambios sustantivos en la aplicación de las medidas disciplinarias que continúan siendo apercibimientos escritos, amonestaciones, cambio de turno o separación del establecimiento.

Entendemos que la escuela, al no habilitar la participación del estudiantado en el debate sobre el sentido de las normas, pierde una valiosa oportunidad de recuperar las preocupaciones, intereses y necesidades que los afectan y construir en conjunto espacios de reflexión sobre el sistema disciplinario e invitarlos a realizar un ejercicio de prácticas ciudadanas democráticas y participativas.

En base a las situaciones planteadas, y al cruce de miradas e interpretaciones acerca de la disciplina y convivencia, advertimos una reedición de la vieja tensión de los años 90'. Cabe interrogar ¿hasta qué punto se han problematizado y revisado colectivamente los recursos principales de los AEC (diálogo/reflexión)? ¿Qué tipo de diálogo es el que efectivamente se promueve con las/los estudiantes cuando se les habilita la palabra? ¿Se los escucha realmente? ¿En qué lugar se posicionan adultos y estudiantes en ese diálogo?

Desde los AEC, la convivencia como categoría pedagógica que regula el accionar de los sujetos se ha convertido prioritariamente en una herramienta disciplinadora, de carácter punitivo, con fuerza de ley escolar, en una versión más flexible y contemplativa respecto de

la disciplina. Es decir, cuando la convivencia es llamada a cumplir una función disciplinante, genera confusión en los actores, y paradójicamente, abre nuevos conflictos que supuestamente venía a resolver. Se desvirtúa de este modo el sentido del término convivencia y sus prácticas asociadas a la integración, la promoción del sentido de pertenencia, la solidaridad, etc.

Por otra parte, el rechazo al término disciplina asociado a modelo tradicional, autoritario, represivo y expulsivo, deja escaso o nulo margen para restituir a la disciplina su sentido originario vinculado a un fin productivo, positivo, que liga al sujeto con el orden y las condiciones que requiere el trabajo pedagógico de enseñar y aprender.

En los apartados que siguen aportaremos más elementos en relación con la revisión conceptual de los términos convivencia y disciplina, a fin de resignificar estas palabras en uso cotidiano, como una vía posible -entre otras- para superar la crítica relación y mejorar la convivencia y los vínculos intergeneracionales.

### *Perspectiva, sentido y valor de la convivencia escolar*

Coincidimos con Furlán (1996, 2004, 2012, 2015) en que la convivencia alude a formas democráticas de participación y construcción de vínculos con los diferentes actores institucionales en base al diálogo, al respeto recíproco, al reconocimiento del otro, así como a la búsqueda de negociaciones, acuerdos y consensos necesarios en la construcción de un proyecto educativo coherente y democrático. Sin duda, los proyectos de convivencia resultan excelentes oportunidades de promover cambios en la cultura institucional, no sólo referidos a instancias de mediación de los conflictos, sino también y especialmente, a la gestación de experiencias significativas que construyan sentido de pertenencia en sus protagonistas y fomenten la integración de los sujetos a su grupo de pares.

En la escuela se aprende a aceptar la diferencia y el disenso como componentes éticos de la vida institucional. Por ello, convivencia se relaciona con aprender a convivir en un espacio común, aprender a ser solidarios, a tratarse bien, es decir, aprender el ejercicio de prácticas ciudadanas (Furlán, 2015).



Ahora bien, ¿qué condiciones institucionales hacen posible el despliegue y sostenimiento de proyectos de convivencia? Señalaría en primer término el compromiso de directivos y docentes en la construcción de un vínculo diferente con sus estudiantes y con la comunidad a la que pertenecen. Esos adultos, transidos por su propio involucramiento político y social, generalmente se embarcan en propuestas de gran complejidad, ciertamente difíciles de sostenerse en el tiempo en virtud de la energía que requieren, pero al mismo tiempo, son disparadoras de experiencias posteriores que van a marcar la propia vida de docentes y estudiantes. No sabemos bien cómo, pero dichas experiencias dejan huella, encienden luces como el brillo de las luciérnagas del que nos habla Bárcena.<sup>7</sup>

La noción de experiencia implicada en estos escenarios se centra en las cualidades de lo que se vive en un tiempo determinado, en un lugar, y con determinadas relaciones (Contreras, 2010). Porque la experiencia<sup>8</sup> siempre debe ser entendida a modo de vivencia singular, única e irrepetible, moviliza sentidos no dados, sino a construir.

Experiencia escolar sugiere entenderla en sus vínculos con la convivencia, porque remite a la idea de encuentro con el otro, que será siempre formativo, habilitando condiciones para abrir la imaginación, promover la curiosidad, la sorpresa de lo no conocido y se cree la expectativa de seguir aprendiendo.

En el despliegue de experiencias formativas para adolescentes y jóvenes favorecemos la creación de climas convivenciales de respeto y reconocimiento del otro. Pero, es condición básica que dichas experiencias se realicen en el marco de una escuela democrática, o como dice Meirieu (2004), una “escuela abierta”, una escuela “de la prórroga”, una “escuela que reúne”; “resiste” y “emancipe” a sus miembros. Escuela como lugar común y compartido, que respeta derechos en un marco fluido y vital entre las generaciones.

---

7 Ver en Bárcena, Fernando (2014): Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo, en Southwell, Myriam (comp.), “Entre generaciones. exploración sobre educación, cultura e instituciones. Homo Sapiens. FLACSO. Bs. As.

8 Tomo los aportes de Larrosa al respecto. Para este autor, la experiencia (2009)- es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, “la experiencia me forma y me transforma” (pág. 17).

Por último, compartimos con Furlán (2012; 2015) la idea de que la convivencia no sustituye a la disciplina, sino que ésta es el entramado organizativo de aquella. Por eso, más que una opción o alternativa a la disciplina, debemos reconocerle su capacidad de complementariedad en la construcción de una escuela democrática.

### *La disciplina escolar en clave formativa*

Insistimos junto con nuestro citado autor Furlán (2004) en la necesidad de recuperar otro significado posible de disciplina escolar: “La disciplina es una palabra cuyo valor positivo se podría recuperar resinificándola como el arte de aprender y conocer (...) Si se restituye un sentido positivo de la disciplina como convivencia entre “iguales desiguales” y como “ética del educarse” (prima cercana de la ética del trabajo) y se le otorga una presencia fuerte (no estridente), en todo caso se podrá también reasumir como la “cara” y resignificar el alcance de la indisciplina. Mientras la disciplina funcione como reacción remedial frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos, es decir, como construcción “ad hoc” y “post festum”, y no como proyecto sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla, en particular si conservamos algo del discurso de las pedagogías progresistas” (2004: 171-173).

En otro trabajo, el autor sostiene que mediante la disciplina se aprende a ser estudiante, cumplir con las tareas, atender en clase, trabajar individualmente o en grupo, tenerle respeto al profesor, etc., es decir, con lo que se necesita para ser un buen “discípulo”. (Furlán, 2015)

Pensar la disciplina con fin educativo, según Meirieu (2006), supone preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, sostener con firmeza las consignas y hacer sitio al que llega, potenciar la hospitalidad, reconociendo de este modo que la disciplina no es arbitrariedad, ni manía, sino condición necesaria para que sea posible el trabajo pedagógico de transmisión de saberes, con exigencias concretas, compartidas, localizadas. “Es pues en la profundización de la disciplina que se enseña dónde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar; en la elaboración de los proyectos y en la definición de las tareas, donde se hacen emerger, progresivamente, modos de funcionar que estructuran la clase. Y al hacer respetar, en el tiempo, estos modos de funcionar, se permitirá que los alumnos salgan del mundo de la

satisfacción inmediata para entrar en un universo en el que uno se compromete, se construye, se aprende” (Meirieu, 2005: 91).

Entendemos que el desafío de la escuela es cimentar una disciplina basada en una ley que regule la vida institucional, incluya a todos y todas, acepte el disenso, el conflicto, y al mismo tiempo, recupere la palabra, el diálogo, la escucha, el reconocimiento del otro como componentes centrales de la convivencia en una escuela democrática. Dice Bárcena: “Toda experiencia educativa establece un pacto generacional en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Ese pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad” (2014:38).

### *Conclusiones*

A lo largo del presente trabajo, hemos desplegado una lectura analítica del proceso de institucionalización de los AEC en diez casos de estudio de escuelas secundarias. En la primera parte del texto realizamos una breve contextualización del origen de la convivencia como categoría pedagógica que surge en los años 90 en respuesta al convulsionado clima escolar, atravesado a su vez, por una fuerte pérdida de autoridad pedagógica. Destacamos el abandono del Estado a la atención de escuelas de sectores más vulnerables, en un contexto de crisis socioeconómica que dio lugar a una serie de dificultades y problemas, entre otros, de mayor indisciplina, profundización de la violencia y crecimiento de los conflictos de convivencia. En ese marco surge la convivencia y paradójicamente se instala una tensión entre optar por la disciplina u optar por la convivencia para resolver la conflictividad escolar.

Una primera conclusión en la lectura del funcionamiento de los AEC muestra la reedición de la vieja tensión entre disciplina y convivencia ahora con este modelo, expresado en una serie de obstáculos en su puesta en marcha. Al respecto, observamos una escasa legitimidad y reconocimiento por parte de un sector del profesorado hacia los AEC como principio de regulación disciplinaria, en el sentido que descreen de las principales estrategias del dispositivo basadas en el diálogo y la reflexión. Si bien se reconoce eficacia en la resolución de faltas leves, no ocurre lo mismo ante faltas moderadas o graves.

Decimos entonces que las/los profesores son parte del problema (por eje. en el vínculo docente-alumno), más no de la solución, en la medida que la decisión de la sanción al estudiante se traslada a la dirección y no siempre hay acuerdos en las formas de resolver la falta. Inevitablemente aquí se produce un conflicto que supuestamente la convivencia tenía la función de resolver.

También el estudio permitió reconocer en la voz de las/los estudiantes una mirada escéptica y crítica hacia la convivencia, básicamente porque no conocen los AEC, no fueron convocados a su elaboración y fundamentalmente, no observan cambios en las sanciones que se les aplican.

Sobre el final ofrecemos una revisión conceptual acerca de los términos disciplina y convivencia, restituyendo sentidos originarios con el fin de superar la vieja y actualizada tensión entre disciplina y convivencia para repensar dicha relación en clave de complementariedad de ambas constelaciones, más que en opciones alternativas sobre las que debe decidirse.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Alterman, Nora (1999), “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. AÑO 1. N° 1. FFyH. UNC.

Alterman, Nora, (2000), “El Consejo de Convivencia en la Escuela Secundaria. Estudio de un Consejo de Convivencia en una Escuela Secundaria de la Ciudad de Córdoba”. Publicación en actas de Congreso. II Congreso Internacional de Educación “Debates y Utopías”. Buenos Aires. UBA.

Alterman, Nora y Uanini, Mónica (2003), “Dispositivos disciplinarios en escuelas secundarias cordobesas. Tensión entre disciplina y convivencia”. Revista Conciencia Social. Escuela de Trabajo Social. UNC

Alterman, Nora y Coria, Adela (2012), “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”, en Furlán, Alfredo (coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Ed. Siglo XXI.

Alterman, N., Coria, A. (Coord.). (2014). Evaluación y disciplina escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa. Córdoba: Editorial Brujas.

Bárcena, Fernando (2014), “Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo”, en Southwell, Myriam (comp.), Entre generaciones. exploración sobre educación, cultura e instituciones. Buenos Aires: Homo Sapiens.FLACSO.

Foucault, Michael (1976), Vigilar y castigar. México: Ed. Siglo XXI.

Furlán, Alfredo (2000), “La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar”, en Gvirtz, Silvina (comp.), Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Furlán, Alfredo y Alterman, Nora (2000), “La indisciplina en la escuela”. En Revista Alternativa. San Luis: Serie espacio pedagógico. UNSL.

Furlán, Alfredo, (et al) (2004), Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares.): México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Secretaría de Educación Jalisco. Dpto. de Psicopedagogía (SEJ); Dpto. de Psicología Básica) (CUCS).

Furlán, A. (Coord.) (2012), Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Siglo XXI.

Furlán, A. (2015), Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas. Conferencia en <https://www.youtube.com/watch?v=fTY7tVBv7qE>

Meirieu, Philippe (2006), « Una preocupación que no tiene por qué ruborizarnos : la disciplina en clase”. Cap. 6, en Meirieu, P. Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. España: Ed. Grao.

Meirieu, Philippe (2007), “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. Conferencia. Ciclo de Videoconferencias Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Quinto encuentro. 25 de octubre de 2007. Buenos Aires.

Dussel, I. (2005), “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10.

Rockwell, E. (1998),” La escuela cotidiana”. México: FCE. Terigi, F. (2006). (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rockwell, E. (2009), La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.



# El fomento de la comunicación asertiva en las relaciones de pareja a través del cuento

---

Maritza Delgadillo Ceja	madelce06@yahoo.com.mx	Registro ORCID: 0000-0002-1685-1139
María Elena Cázares Álvarez, Fátima Carolina Zepeda Neri		
Preparatoria Regional de Ameca, Universidad de Guadalajara		Ameca, México

Dentro del Acuerdo 444 donde se establecen las competencias del Sistema Nacional de Bachillerato, establecidas éstas para otorgar a los jóvenes la igualdad de oportunidades, elevando la calidad educativa del nivel. Al desarrollar las competencias en su trayectoria académica, los estudiantes, pueden comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así mismo se considera su participación en los ámbitos social, profesional y político.

En relación a lo anterior y atendiendo a la competencia número 1 que alude al hecho de que el alumno se autodetermina y cuida de sí, se valora en sus atributos el que, analice críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones y en la competencia 10, en donde se aborda el respeto hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales menciona en uno de sus puntos, el que el individuo, debe reconocer la diversidad, la igualdad, dignidad y los derechos que tiene toda personas; rechazando toda forma de discriminación.

En el Acuerdo 447 se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior, se indica que es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes.

El propósito de utilizar el cuento como estrategia educativa es que los estudiantes puedan hacer un análisis y reflexionar sobre los mensajes que se brindan a través de las historias; pudiéndose determinar las ventajas y desventajas de ciertas conductas en las relaciones de pareja para tomar decisiones asertivas.

Señalamos que durante la formación académica de los alumnos de la Escuela Preparatoria Regional de Ameca (EPRA), así como en la mayoría de los adolescentes, que corresponde al periodo comprendido entre los 10 y los 19 años, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, S/F), se realizan cambios personales, entre los que podemos mencionar la maduración física y sexual, el proceso de desarrollo y formación de su personalidad, el desarrollo de la socialización, la maduración cognitiva, así como el desarrollo de la capacidad crítica y de abstracción, entre otros.

Sin embargo, es en esta etapa donde resulta de suma importancia, el establecimiento de relaciones sociales con amigos, familia y en este caso con la pareja. Dada pues, la maduración sexual del adolescente, se despierta la atracción sexual que da paso a los primeros noviazgos (Gordillo, 2012: 2).

Durante esta etapa es importante que los jóvenes se relacionen en su entorno de manera adecuada, es decir con asertividad, ya que de ello derivarán relaciones sanas en el futuro y un concepto positivo de las relaciones sentimentales (Gordillo, 2012: 2). Así pues, para generar estas relaciones sanas, es importante darle prioridad a la comunicación, proceso que deriva de la capacidad para relacionarse, que además según Gamboa (2017:147) mantiene una relación estrecha entre el pensamiento y el lenguaje, en su proceso intervienen algunos elementos básicos como lo son el emisor, el receptor, el código y el canal.

Para el mismo autor, la comunicación puede ser verbal, misma que se manifiesta por medio de la palabra y no verbal que incluye los mensajes emitidos con el cuerpo, de la misma manera afirma que a través de ambos se transmiten los pensamientos, los sentimientos y las emociones. Es importante señalar que además para el autor, en ambos intervienen los estilos de comunicación que afectan de manera importante a la hora de relacionarnos de manera

interpersonal. Estos se refieren pues al estilo pasivo, que se caracteriza por una dificultad para marcar límites en las interacciones, así como por mantener una postura de evitación, sumisión e indefensión, además de miedo, culpa e inseguridad. El estilo agresivo, se refiere a respuestas que no son aceptadas socialmente por las posibles consecuencias que supone, se expresan a través de la violencia física y verbal, aunque también es importante resaltar que la agresión también puede ser pasiva. Finalmente, el estilo asertivo se refiere a la expresión de las ideas con seguridad, aunque el otro no esté de acuerdo, así como detener un abuso, realizar un reclamo directo, entre otros.

En otras palabras, podemos decir que la asertividad es una forma de comunicación que promueve relaciones sanas, honestas y abiertas a cualquier situación. Sin embargo, la asertividad se refiere a una habilidad social (Wolpe en Gordillo, 2012: 29) y por lo tanto deriva de un aprendizaje.

De manera que será durante la adolescencia que el aprendizaje de la comunicación asertiva tome mayor importancia, pues intervendrá en las relaciones de noviazgo y a través de esta comunicación se mejorarán aspectos como lo son, el amor, la comprensión, la afinidad de carácter, evitando así dentro de la relación la frustración, la hostilidad y el deterioro en la comunicación.

La mayoría de las parejas que disfrutan de una relación armónica y satisfactoria, son aquellas que comparten equitativamente sus sentimientos y cuentan con un mayor grado de aceptación, respeto y franqueza del uno con el otro (Escobar, S/F: 4), rasgos que derivan de la comunicación asertiva. De la misma manera, existen actitudes que deterioran el vínculo y la comunicación, por lo que llevan al desencuentro y al rechazo, dando lugar al deterioro de las relaciones, incluso al rompimiento, entre estas actitudes se enlistan la manipulación, la exigencia, la victimización, culpabilidad, celos, entre otras (Escobar, S/F: 9) que se podrían enlistar entre los rasgos de una relación violenta.

Así pues, el promover una comunicación asertiva en las relaciones de pareja o noviazgo que se generan durante la estancia de los adolescentes en el bachillerato, es una misión importante



para los docentes y el personal en general ya que no es solo una herramienta de convivencia durante su estancia en la preparatoria, sino que además es una habilidad de utilidad para el futuro y en diversos tipos de relaciones sociales.

### *Planteamiento del problema*

Durante la adolescencia, las relaciones de pareja pueden tomar una diversidad de formas que involucran el cómo se relacionan entre sí. De tal manera que, si no es que la mayoría de ellas, una cantidad importante está relacionada con las nuevas formas de relaciones sociales, en las que se nota un cambio en los roles tradicionales entre los géneros en esta edad, que de alguna manera pueden estar siendo influenciados por los medios de comunicación, entre los que se incluyen las redes sociales, pero también los más tradicionales como lo son los programas de televisión juveniles. De manera que las adolescentes muestran tendencia a tomar roles más activos en la sociedad, pero también en las relaciones de pareja, de forma que actualmente observamos conductas que antes se hubiesen considerado inapropiadas como lo son el "atrevimiento" al relacionarse con los jóvenes del sexo opuesto, aunado a lo mostrado en los medios de comunicación, se ha creado una imagen que objetiviza a la apariencia femenina.

Con lo anterior, se da paso a expresiones afectivas entre los jóvenes que tienden a ser negativas, en las que se mantienen premisas que además de objetivizar, le dan un sentido de propiedad. Lo que deriva en una forma de violencia en las relaciones de pareja en los adolescentes que se manifiestan a través una comunicación inadecuada.

Sin embargo, es importante mencionar que una comunicación inadecuada lastima y vulnera el estado emocional de la persona, esta actitud es probable que derive de los aprendizajes sociales adquiridos y aprendidos principalmente en el hogar, afectado en las relaciones sociales como las amistades, familia y en el desarrollo individual.

Por lo anterior, es fundamental resaltar la importancia de la comunicación asertiva en las relaciones de pareja (en cualquiera de sus modalidades), que además fomentarán un trato

digno, seguro y respetuoso entre ambas partes, que lejos de mantenerlos en las relaciones tradicionales de pareja, los encaminarán a las nuevas formas de relaciones, donde la comunicación, el respeto y la honestidad, serán la base de un futuro saludable.

### *Metodología*

El método es cualitativo a través de un estudio de caso de la Escuela Preparatoria Regional de Ameca de la U de G empleando el análisis del cuento como estrategia pedagógica.

### *¿Qué es el cuento?*

El concepto, etimológicamente la palabra proviene del latín, *compŭtus*, esto quiere decir cuenta. El cuento es un relato o narración, más bien corta, de un hecho, que suele ser real o ficticio.

El cuento en sí mismo, señala: “Si un sujeto lee un cuento, lo lee de un modo diferente de su modo de leer cuando busca un apartado en una enciclopedia, quien lee una novela, o cuando lee un poema. Los textos pueden ser no diferentes, pero cambian según el lector, según la expectativa. Quien lee un cuento su expectativa es esperar leer algo que lo distraiga de su vida usual, que lo haga entrar en un mundo no diré ficticio — anhelante es la palabra— sutilmente distinto del mundo de los intereses comunes”. Jorge Luis Borges

Las claves del éxito de usar cuentos como recurso educativo:

- a) Brinda una mirada de tranquilidad frente a dificultades.
- b) Forma estudiantes con y en valores.
- c) Vive atento con las etapas evolutivas.

- d) Aplica el distanciamiento y sutileza en la imaginación del oyente.
- e) Transmite conocimientos habilidades, culturales y religiosos.
- f) Se sirve del mundo y lo potencia.
- g) Es divertido

### *El cuento como apoyo didáctico*

El cuento es una técnica didáctica, ofrece un amplio registro de posibilidades y es un importante estímulo del corriente creativo. El cuento es un maravilloso medio de aprendizaje. Las narraciones fantásticas y las fábulas sirven como recurso pedagógico para el fomento de la lectura no solo en niños sino también en jóvenes y adultos, transmite el desarrollo de valores, y de su imaginación, todo ello de una forma sencilla, espontánea y divertida. El niño que se ha desarrollado acompañado con literatura de cuentos, aprende a leer, simplemente ojeándolos, según algunas investigaciones, será más competente para tener éxito en los estudios y en la vida de una forma general, ya que les hará más inteligentes, imaginativos y creativos.

Entre los compendios del cuento encontramos: Educativos, perspicaces, circunstanciales, precisos, psicológicos, conductuales-sociales.

### *Características de los cuentos:*

- Elementos gramaticales: da lugar a que el niño ejercite la escucha la repetición, la retención y la comprensión, organizando de forma lúdica su pensamiento y la construcción de estructuras gramaticales.

- Elementos Intuitivos: Los cuentos nos llevan a viajar a un mundo de la fantasía. Los pequeños, se ven reflejados en los personajes con los que se identifica de forma inconsciente, cuando el estudiante ya es adolescente lo hace de forma consciente.
- Elementos ambientales: acerca a los niños y jóvenes al conocimiento de entornos diferentes, a través del lugar donde acontecen las situaciones y hechos del cuento.
- Elementos expresivos: Las imágenes, la escritura, las canciones y ritmos que se encuentran en algunos cuentos, los recursos lingüísticos, permiten al pequeño expresar e interpretar lo que éstos le sugieren.
- Elementos psicológicos: La caracterización de los personajes incurre en que los chicos y chicas vayan asimilando los distintos ambientes, roles y situaciones, identificando como se afrontan y solucionan los diferentes conflictos. El bien y el mal se demuestra de forma cercana. Se alcanza el desarrollo socio-afectivo en la medida que niños y niñas comprendan el significado de los valores humanos mediante el mensaje transmitido por los personajes, las acciones y sus consecuencias.
- Elementos conductuales-sociales: Apoyan a la enseñanza de prácticas de conducta

### *Hallazgos*

El cuento como estrategia pedagógica se utilizó en las sesiones de tutorías de la Preparatoria Regional de Ameca para abordar el tema de asertividad en la relación de pareja, haciendo reflexionar a los estudiantes y logrando juicios críticos sobre la interpretación del mismo.

Al dar lectura en el aula de historias que describen situaciones que viven las parejas en la actualidad, invitan a realizar un análisis a nivel individual como grupal; donde los estudiantes pueden expresar libremente sus opiniones, observaciones, juicios además de despertar ciertas emociones que se pudieran presentar al estar escuchando las narrativas.

Literalmente, estas fueron algunas de las aportaciones reflexivas que mencionaron los estudiantes acerca de la asertividad del actuar de los personajes en una de las historias:

-Ella fue asertiva en todo momento, se entregó al amor, y después de haberle roto el corazón, decidió entregarse de nuevo al amor, al amor propio.

-Para mí la mujer fue más asertiva porque actuó de buena manera, más sin embargo le dio las gracias por todo lo vivido sin reclamos ni nada.

-El hombre ya que decidió confesarle que estaba con otra persona para evitar conflictos.

-Los dos porque tomaron la decisión de hablar con claridad, diciendo lo que sentían y de esa forma no herir al otro.

-La mujer porque aceptó que su pareja ya no quería estar con ella.

-A mi parecer ambos fueron sinceros, pero desde un principio parece que ambos estuvieron conscientes de la situación que estaban viviendo.

-Los dos porque actuaron con madurez al decir la verdad de lo que sentían.

-La mujer porque fue la engañada, además le agradece el tiempo que estuvieron juntos.

-Los dos porque pensaban distinto, gracias a eso sus ideas se complementaban.

## Conclusiones

A partir de los hallazgos, recomendamos la utilización de esta estrategia para abordar temáticas del interés y del contexto de los adolescentes propiciando un aprendizaje significativo y encauzando la habilidad de la comunicación asertiva en las relaciones sociales y de pareja.

Al mostrar a los y las jóvenes historias donde se vean representadas situaciones de actualidad encausamos el análisis crítico de la realidad en que se vive, favoreciendo la toma de decisiones acertadas que le ayuden al aprendiz en su formación integral.

## Referencias Bibliográficas

Escobar, M. (S/F). La comunicación en la relación de pareja. Universidad de ciencias pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba. PP. 1-10. Consultado el 13 de enero del 2020 en [MQanA%3A1579115846368&ei=RmUfXpaJFoG0tQXT-657QCQ&q=comunicacion+en+las+relaciones+de+pareja+marlene+escobar+peraza&oq=comunicacion+en+las+relaciones+de+pareja+marlene+escobar+peraza&gs\\_l=psy-ab.3...17784152.17808879..17809097...2.4..0.184.8948.0j60.....0...2j1..gws-wiz.....10..0i71j35i362i39j0i67j0j35i39j0i131i67j0i131j0i22i30j33i22i29i30j33i160j33i10.3uaA5zFF9t4&ved=0ahUKEwiWxNP4qIbnAhUBWq0KHdO1B5oQ4dUDCAs&uact=5#](https://www.repositorio.cepa.org/bitstream/handle/10269/44111/1/1579115846368&ei=RmUfXpaJFoG0tQXT-657QCQ&q=comunicacion+en+las+relaciones+de+pareja+marlene+escobar+peraza&oq=comunicacion+en+las+relaciones+de+pareja+marlene+escobar+peraza&gs_l=psy-ab.3...17784152.17808879..17809097...2.4..0.184.8948.0j60.....0...2j1..gws-wiz.....10..0i71j35i362i39j0i67j0j35i39j0i131i67j0i131j0i22i30j33i22i29i30j33i160j33i10.3uaA5zFF9t4&ved=0ahUKEwiWxNP4qIbnAhUBWq0KHdO1B5oQ4dUDCAs&uact=5#)

Gamboa, M. (2017). Comunicación y la relación interpersonal. En Autoconocimiento y personalidad para el Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara. Grupo editorial Patria, México. PP. 147-155.

Gordillo, I. (2012). Sistematización de una serie de notas periodísticas sobre la importancia de la comunicación asertiva en relaciones sentimentales entre adolescentes publicadas en Revista Aula Prensa Libre. Universidad Rafael Landívar. Facultad de humanidades departamento de ciencias de la comunicación. Guatemala. PP. 1-54.

Jiménez B.C. (2016) Aprendizaje y rendimiento académico a través de cuentos pedagógicos Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid. España <https://eprints.ucm.es/40387/1/T38100.pdf>

Meza H. (2016) 7 razones por las que debes usar el cuento como recurso educativo Educación 3.0 Recuperado en <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/7-razones-usar-cuentos-recurso-educativo/40281.html>

OMS, S/F: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/) Consultada el 13 de enero del 2020.

Rufino M. E. (2020) "Cuento" Concepto de Recuperado en: <https://concepto.de/cuento/>.

SEP. (2008) Acuerdo 447 Competencias docentes para quien imparta educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado en <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20447.pdf>

SEP (2008) Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior. Recuperado en [http://ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias\\_genericas\\_perfil\\_egresado.pdf](http://ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf)

# Fotografía etnográfica colaborativa: la perspectiva de los estudiantes de bachillerato sobre la convivencia escolar

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa	hectorrdzfig@gmail.com	Registro ORCID 0000-0003-1314-4073
Universidad Autónoma de Aguascalientes		Aguascalientes, México

De manera sintética, las dos visiones predominantes a través de las que se ha estudiado la convivencia escolar son el enfoque normativo-prescriptivo y el enfoque analítico (Fierro Evans, 2013; Fierro Evans et al., 2013): en el normativo-prescriptivo, se puede ver a la convivencia como un elemento de la calidad de la educación o en función de la prevención de la violencia, cuyos acercamientos están relacionados con el estudio de las políticas y la gestión de la convivencia escolar; en el analítico, se busca comprender el problema en su complejidad e historicidad en su dimensión relacional y en cuanto experiencia subjetiva de los involucrados, es este enfoque el que tiene un acercamiento al fenómeno de la convivencia escolar desde la vida cotidiana.

Desde el enfoque analítico, que es al que se adhiere esta investigación, convivir significa compartir vivencias juntos, etimológicamente convivir es conversar, dar vueltas juntos en diálogo amistoso (Bazdresch Parada, Arias Castañeda, & Perales Franco, 2014; Perales Franco, Bazdresch Parada, & Arias Castañeda, 2013), lo que significa que la convivencia se encuentra presente en todo acto educativo (Fierro Evans et al., 2013), por lo que la convivencia debe ser pensada más como una práctica que como un concepto teórico (Bazdresch Parada et al., 2014; Perales Franco et al., 2013).

Quienes estudian la convivencia escolar desde un enfoque analítico (Fierro Evans et al., 2013) mencionan que se debe hablar de convivencias, en plural, debido a que hace referencia a un conglomerado de interacciones que se dan en la escuela, que son cambiantes por lo que sólo podemos acceder al fenómeno de manera indicativa, parcial y provisoria.

### *Planteamiento del problema*

La convivencia escolar presenta una paradoja porque se trata de un fenómeno educativo omnipresente que, al mismo tiempo, tiende a la invisibilidad (Blanco, Hirmas, & Eroles, 2008; Fierro Evans, 2013), en el sentido en que Heller (1998) dice que la mayoría de las personas viven su vida cotidiana como si la única vida posible “es lo que para los actores simplemente está allí, lo aporético, lo transparente” (Zalpa, 2007, p. 54). Tal paradoja complejiza su abordaje metodológico, por lo que se requieren herramientas heurísticas que permitan superar esa invisibilidad a la que tienden las prácticas habituales para los sujetos que las llevan a cabo. Otra problemática a la que se enfrentan los investigadores de la convivencia escolar es “la falta de un enfoque bien establecido y un corpus de conceptos y categorías analíticas que contribuyan a su comprensión” (Fierro Evans et al., 2013, p. 112) y en una relativa escasez de evidencia empírica sobre su implementación en las aulas y escuelas, de ahí la necesidad de investigaciones que abonen a optimizar su entendimiento (Carbajal Padilla, 2013) the author discusses the conceptual foundations that are inferred from the different perspectives and programs that deal with school convivencia, and locates them within the larger field of curriculum studies. The author identifies two different perspectives on convivencia: a. Respondiendo a ambas cuestiones, en este trabajo se presenta una herramienta metodológica para el estudio de la convivencia escolar en la vida cotidiana que se nombró “fotografía etnográfica participativa”, de la que se muestra su aplicación en un bachillerato tecnológico estatal de la ciudad de Aguascalientes, México. A través ella se busca dar cuenta, desde la perspectiva de los estudiantes, de las prácticas de convivencia en la vida cotidiana y el sentido que les atribuyen a éstas.

### *Metodología*

La fotografía etnográfica participativa que aquí se presenta es una herramienta de investigación visual cualitativa que busca dar cuenta, desde la perspectiva de los estudiantes, de sus prácticas cotidianas de convivencia y el sentido que les atribuyen a éstas.

Banks (2010) señala que existen básicamente tres tipos principales de investigación visual en las ciencias sociales: el primero, al que el autor denomina como el uso de imágenes para



estudiar la sociedad que “gira en torno a la creación de imágenes por el investigador social (típicamente, fotografías, películas y cintas de vídeo, pero también dibujos y diagramas) para documentar o analizar posteriormente aspectos de la vida social y la interacción social” (pp. 24–25); el segundo, denominado como el estudio sociológico de las imágenes “gira en torno a la recogida y el estudio de imágenes producidas o consumidas por los sujetos de la investigación” (p. 25) y; el tercero que combina los dos anteriores, es la creación y el estudio de la imagen de forma participativa que “se utiliza en los proyectos en los que el investigador social y los sujetos de estudio trabajan juntos, tanto con imágenes preexistentes como en la creación de imágenes nuevas” (p. 26).

La fotografía etnográfica participativa pertenece al tercer tipo de investigación visual, con esta técnica de investigación participativa “se busca construir historias visuales desde los sujetos mismos, a diferencia de las que se conocen y son producto de miradas externas, muchas veces orientadas por estereotipos” (Corona Berkin, 2011, p. 23).

La primera parte de la fotografía etnográfica participativa consiste en reunir un grupo heterogéneo de personas, en este caso, de estudiantes del bachillerato para que durante dos semanas tomen fotografías sobre cómo conviven cotidianamente en su escuela. Para el estudio de caso que se presenta más adelante esto se realizó con ayuda de una aplicación para teléfonos móviles denominada Ethnographic Observation System (EthOS) que permite que un grupo de personas documenten sus experiencias cotidianas, las titulen y que realicen un comentario sobre ellas, además de que automáticamente se guarda la geolocalización de dónde se tomó la fotografía, así como la fecha y hora. La aplicación almacena la información en la nube y crea una base de datos que se puede descargar por el investigador para trabajar en otros programas. Se aprovechó que una proporción importante del estudiantado del plantel cuenta con una cámara en su teléfono móvil. Esta primera etapa se realizó el viernes 18 de mayo de 2018, que consistió en la realización de dos talleres de capacitación a los estudiantes que de manera voluntaria accedieron a ser parte de la investigación, uno para el turno matutino y otro para el vespertino. Participaron en las sesiones de capacitación un total de 21 alumnos, uno de cada grupo: 11 del turno matutino y 10 del vespertino. Del 21 de mayo al 1ro de junio de 2018 fue el periodo en el que los estudiantes estuvieron tomando fotografías a través de la aplicación.

La segunda parte consiste en realizar un grupo de discusión con quienes tomaron las fotografías para que expliciten el significado, la intención y el contexto de sus fotografías, de tal forma que son los propios estudiantes “quienes suman y anclan el sentido a cada foto” (Barbour, 2013, p. 25), en donde el investigador estimula activamente la interacción y debate del grupo. Esto se realizó el día 6 de junio de 2018, cuando se realizaron dos grupos de discusión con todos los estudiantes que participaron en la primera capacitación. En estas sesiones se seleccionaron algunas fotografías que los estudiantes tomaron y se les preguntó sobre su experiencia realizando la fotografía etnográfica, a los autores de las imágenes se les inquirió por qué tomaron la imagen y su significado, mientras que a los demás participantes si les eran significativas, sobre las similitudes y diferencias respecto a la convivencia en sus grupos escolares.

### *Hallazgos*

El centro escolar que se eligió como estudio de caso es un bachillerato tecnológico público estatal descentralizado de la ciudad de Aguascalientes, México. Algunas de sus características son: se creó en 2004 y en 2009 se reubicó a las instalaciones donde actualmente opera; en el ciclo escolar 2017-2018 contaba con 567 estudiantes, 420 en el turno matutino y 147 en turno vespertino; se ofrece formación bivalente, de bachillerato y técnico profesional. Se seleccionó este bachillerato porque fue el plantel con dos turnos con mayores índices de violencia escolar, de acuerdo con un análisis que se hizo de las bases de datos del cuestionario de contexto de la prueba EXANI II del estado de Aguascalientes.

Los tiempos y los espacios son importantes para la convivencia escolar cotidiana, ya que están altamente regulados los horarios en que los estudiantes deben estar dentro de las aulas. En esta ponencia, por cuestiones de espacio sólo se presentan los resultados de la fotografía etnográfica participativa en el espacio aula/curso, ya que es el lugar en el que mayor tiempo permanecen los estudiantes, en el que más interactúan cotidianamente y en el que propiamente se lleva a cabo la tarea educativa del plantel estudiado.

En la Ilustración 1 se presenta la fotografía de un estudiante del turno matutino a la que denominó “empezando el día”, sobre la que comentó que “eso fue en la mañana, también en

clase, el profe iba a empezar y todos estaban en su rollo” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Ilustración 1. Fotografía etnográfica colaborativa: empezando el día**  
(estudiante, hombre, turno matutino, 4to semestre, 21/05/2018, 7:34 a.m.)

En la imagen anterior se muestra una escena cotidiana dentro de un grupo del bachillerato estudiado, que se encuentra justo antes de comenzar la primera hora de clases, en donde se encuentran organizados en filas paralelas de frente al pizarrón y donde ocurren al mismo tiempo una diversidad de prácticas, no sólo de convivencia: varios alumnos se encuentran platicando con uno o más de sus compañeros, una estudiante revisa su teléfono móvil, un alumno bostezando, otro recargado en su banca, un par de escribiendo en sus libretas y algunos otros poniendo atención a lo que ocurre al frente del aula.

Platicar entre clase y durante clases es una de las prácticas de convivencia más comunes en las aulas del plantel, en la Ilustración 2, se presenta otra fotografía que tomó un alumno del turno matutino durante clases a la que tituló “así conviven mis compañeros” sobre la que comentó

que “estaban comadreando en la mera orillita y también había clases, ahí estaba [nombre del alumno] agarrándose su cara [risas]” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Ilustración 2. Fotografía etnográfica colaborativa:  
empezando el día (estudiante, hombre, turno matutino, 6to semestre, 21/05/2018, 8:34 a.m.)**

En la fotografía se encuentra en segundo plano un grupo de cinco estudiantes hombres platicando, mientras una alumna tira de la capucha de uno de ellos, aunque platicar en clases suele ser una acción no permitida, el alumno dijo que no les llamaron la atención.

Comer en el salón entre clases o durante las mismas es otra práctica que ocurre dentro de las aulas, algunas veces como en la Ilustración 3 se hace en compañía de otros compañeros, aunque también se suele hacer de manera individual, la imagen fue tomada por una alumna del turno matutino y la tituló “comiendo en el salón”.



**Ilustración 3. Fotografía etnográfica colaborativa:**

**Comiendo en el salón (estudiante, mujer, turno matutino, 4to semestre, 28/05/2018, 7:34 a.m.)**

Varios estudiantes del turno matutino comentaron que la hora de entrada al plantel es “la hora de los tamales” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), lo que indica lo rutinario de esta práctica, que se realiza durante las clases, aunque sea una práctica que normalmente se prohíbe por los docentes, “a mí me quitaron el otro día el lonche [...] y ya no te lo regresan” (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), a pesar de que no esté señalado en el reglamento escolar.

Hacer trabajos o tareas en el aula es una práctica cotidiana en las aulas del plantel, lo que en ocasiones realizan dos o más estudiantes en conjunto, como en la Ilustración 4, aunque también se hace de manera individual. La siguiente fotografía fue tomada por una alumna del turno matutino y la denominó “haciendo la tarea en el salón”.





**Ilustración 4. Fotografía etnográfica colaborativa:**

**Haciendo la tarea en el salón (estudiante, mujer, turno matutino, 4to semestre, 28/05/2018, 7:10 a.m.)**

Esta práctica se realiza “en cualquier ratillo” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “cuando hay oportunidad” (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), la cual suelen hacer en las pausas entre las clases, pero “también en las clases” (estudiante, hombre, turno matutino). Ejemplo de esta práctica de manera individual es la Ilustración 5, tomada por un estudiante del turno vespertino, a la que tituló “haciendo trabajos atrasados” y sobre la que comentó: “es un profe que nunca le hacemos caso, pero se porta chido con nosotros y nos da chance de hacer los trabajos atrasados, [...] ya cuando se van a entregar” (estudiante, hombre, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Ilustración 5. Fotografía etnográfica colaborativa:**  
haciendo trabajos atrasados (estudiante, hombre, turno vespertino, 2do semestre, 23/05/2018, 7:37 p.m.)

Un estudiante del turno vespertino tomó la siguiente fotografía (ver Ilustración 6) que tituló con un emoji de una cara feliz con lentes, la que presenta en primer plano a tres alumnos, dos de los cuales durante la clase se estaban tomando una autofoto o *selfie*, mientras en segundo plano hay dos alumnos trabajando en sus computadoras y el docente en su escritorio, sobre ésta el alumno comentó: “mi amiga y yo estábamos en el laboratorio de cómputo y estábamos en clase [...] en la foto” (estudiante, hombre, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Ilustración 6. Fotografía etnográfica colaborativa:  
B) (estudiante, hombre, turno vespertino, 4to semestre, 28/05/2018, 6:23 p.m.)**

Aunque la técnica de recolección de información consistía en tomar fotografías, ésta es una práctica que cotidianamente realizan los estudiantes entre clases e incluso durante ellas, como en la imagen anterior, aunque está considerada una falta menor a la disciplina en el reglamento de la escuela.

Tomarse fotografías no es la única práctica de convivencia que involucra el uso del teléfono móvil, mostrarse contenido multimedia a través de él es otra forma en la que se relacionan los alumnos, como en la Ilustración 7 tomada por una alumna del turno matutino a la que denominó “convivencia en clases”, donde un grupo de tres estudiantes durante clases están viendo el teléfono de uno de ellos.





**Ilustración 7. Fotografía etnográfica colaborativa:**  
convivencia en clases (estudiante, mujer, turno vespertino, 2do semestre, 22/05/2018, 3:27 p.m.)

Si bien es una práctica de convivencia el mostrarse el teléfono celular, principalmente ver el móvil es una acción que se hace de manera individual “el mucho uso del teléfono tengo compañeras [...] que toda la clase se la pasan así con el teléfono como si no hubiera maestro” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), lo cual fue confirmado por varios alumnos que es algo que ocurre habitualmente en los distintos salones del plantel, “es que nos mandan Whats [risas] y los grupos que nos meten, no pues no” (estudiante, hombre, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), aunque algunos acotaron que “nosotros agarramos el teléfono pero cuando acabamos el trabajo [...] o cuando revisan libretas” (estudiante, hombre, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), pero la mayoría comentó que “a todas horas” (estudiante, mujer, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018)

Se les preguntó a los alumnos si son cotidianas estas escenas en las que no están prestando atención a la clase o a los docentes, cuyas respuestas variaron, hay grupos que no ponen atención, otros que sí y algunos donde una parte del alumnado sí y la otra parte no: “la mitad, unos están en su cotorreo, otros están poniendo atención” (estudiante, mujer, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “a veces no les hacemos caso” (estudiante,

hombre, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “ igual que ella, unos sí y otros no” (estudiante, mujer, turno vespertino) y “en el mío si ponen” (estudiante, hombre, turno vespertino). Otro ejemplo de esto se muestra en la Ilustración 8 que presenta una fotografía de un alumno del turno vespertino, a la que tituló “aquí de huevones”, sobre la que comentó que “no estábamos haciendo nada. [...] sí estábamos en clase, nada más que, también es con ese mismo profe que le digo que nunca le hacemos caso y cada quien estaba en lo suyo” (estudiante, hombre, turno vespertino). A esto le suelen llamar docentes y estudiantes: “andar en el cotorreo”.



**Ilustración 8. Fotografía etnográfica colaborativa:  
aquí de huevones (estudiante, hombre, turno vespertino, 2do semestre, 23/05/2018, 2:55 p.m.)**

Hay que aclarar que imágenes como la anterior no necesariamente hacen referencia a la convivencia escolar porque algunas son prácticas individuales, aunque están relacionadas con la disciplina y la gestión de la misma, así como con la gestión pedagógica del aula al encontrarse en clases.

Escuchar música en las aulas también es una práctica de convivencia: “a veces se conectaban a las bocinas y ponían música” (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “hasta cantamos” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), esto es, que a través de conexión Bluetooth se conectan a las bocinas digitales con las que están equipadas las aulas y ponen canciones para escucharlas en grupos e incluso cantarlas. Por ejemplo, en la Ilustración 9 se presenta la fotografía de una alumna del turno vespertino la que llamó “aquí bailando”, la cual la tomó porque “las vi bailando y dije ‘deja les tomo esta foto’” (estudiante, mujer, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Ilustración 9. Fotografía etnográfica colaborativa:  
aquí bailando (estudiante, mujer, turno vespertino, 4to semestre, 23/05/2018, 5:45 p.m.)**

En la imagen anterior se muestra como los estudiantes, en este caso alumnas, ponen música en la bocina digital del aula, lo cual fue confirmado por varios estudiantes y que lo realizan entre clases o “cuando no llegan maestros” (estudiante, mujer, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

La cotidianidad de los grupos escolares no transcurre sólo dentro de un aula específica, aunque por lo general es así, sino que hay otros espacios como los laboratorios de la escuela en donde se llevan a cabo las clases y los estudiantes pasan tiempo juntos, por ejemplo, en la Ilustración 10 se muestra una fotografía tomada por una alumna del turno matutino que nombró “Preparando tartaletas” y dijo que la tomó “porque todos se veían muy bonitos trabajando [risas]”, señalando que esta es una escena habitual cuando están en laboratorio de preparación de alimentos donde por equipos trabajan en la realización de diferentes recetas, señaló que en su “equipo pues a veces sí se desorganizan mucho y hay algunos otros que también, pero lo bueno es que si nos faltan cosas entre todos estamos ‘ah, ¿me lo prestas?, ‘sí, está bien’” (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Ilustración 10. Fotografía etnográfica colaborativa:**

**preparando tartaletas (estudiante, hombre, turno matutino, 4to semestre, 30/05/2018, 7:58 a.m.)**

Una de las principales estrategias docentes, no sólo pedagógicas, sino de gestión transversal de una sana convivencia, son los trabajos en equipo, varios estudiantes comentaron que esto se realiza cotidianamente en sus aulas como en la Ilustración 11, fotografía tomada por una alumna del turno matutino a la que llamó “trabajando”, donde se ve el grupo organizado en diferentes equipos mixtos, la mayoría compuesto por cuatro estudiantes.



**Ilustración 11. Fotografía etnográfica colaborativa:**  
trabajando (estudiante, hombre, turno matutino, 4to semestre, 28/05/2018, 11:29 p.m.)

En los equipos tienen que colaborar para alcanzar ciertos objetivos trazados por los docentes; sin embargo, varios alumnos estudiantes señalaron que no suelen funcionar adecuadamente: “empiezan a platicar, a hacer más cosas que no son del trabajo [...] cada quién su desmadre y no hacemos nada” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “se descontrolan [...] muy platicones” (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Los alumnos comentaron que generalmente ellos mismos deciden con quiénes forman sus equipos de trabajo, no los docentes, “nosotros, cada quien su grupito” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018) y añadieron que lo prefieren de esta manera porque “ya tienes más confianza con los que te juntas” (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Platicar, comer juntos, trabajar en equipos, ver el teléfono móvil, descansar o dormir son prácticas cotidianas en las aulas, incluyendo cuando se trabaja en equipo, una muestra de estas situaciones heterogéneas y simultáneas se exhiben en la Ilustración 12, tomada por un estudiante del turno matutino a la que denominó “en clase trabajo en equipos”.





**Ilustración 12. Fotografía etnográfica colaborativa:  
en clase trabajo en equipos (estudiante, hombre, turno matutino, 6to semestre, 21/05/2018, 8:40 a.m.)**

El alumno autor de la fotografía comentó que “es del mismo proyecto con la maestra [...] pero también ahorita que estaba viendo la foto, no me fijé, pero por ejemplo las del fondo se ve que están, no sé si dormidas, pero se ve que están así [recargadas en la banca]” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Los trabajos en equipo no son la única estrategia de mejora de la convivencia que fue retratada por los estudiantes a través de la fotografía etnográfica colaborativa, los “convivios” son acciones eventuales que buscan mejorar el clima del aula, romper con la cotidianidad de las clases y convertir en un espacio de convivencia entre los estudiantes junto a sus docentes que fungen como tutores de grupo, lo que se explica más adelante. En la Ilustración 13 se presenta una fotografía llamada “comida para el convivio del salón” tomada por una alumna del turno matutino el día previo al día del estudiante, que se celebra el 23 de mayo de cada año del que ya se ha comentado con anterioridad, en el que en cada salón realizaron un convivio después del receso en el que se organizaron junto a un docente para llevar comida y convivir en el aula de manera más distendida que en la habitualidad de las clases.



**Ilustración 13. Fotografía etnográfica colaborativa:**  
comida para el convivio del salón (estudiante, mujer, turno matutino, 4to semestre, 23/05/2018, 10:28 a.m.)

En la anterior imagen se muestra a un grupo de estudiantes, principalmente mujeres, esperando que les repartan la pizza que compraron para el convivio en el aula del día del estudiante, otros alumnos comentaron que ordenaron otros tipos de comida como discada, tortas de lechón, tamales, quesadillas y los llamados “biónicos” que son platillos preparados con varias frutas, con crema o yogurt y algún tipo de cereal. El lado negativo que comentaron los alumnos sobre este tipo de convivios es que los estudiantes continúan conviviendo con sus mismos subgrupos informales, “sí podría funcionar, pero yo digo que, como los mismos grupos, a los mismos grupitos como ya se conocen hay algunos que se cierran y ya no incluyen a más gente” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

La convivencia en las aulas no sólo se da entre y durante las clases sino cuando hay sesiones u horas libres, que es cuando algún no asiste a dar una de sus clases y no hay otra persona que lo pueda suplir, lo cual según los estudiante ocurre frecuentemente y según los directivos en pocas ocasiones, la regla no escrita es que los alumnos deben permanecer en sus aulas, aunque “hay veces que no se dan cuenta de que no vino el profe y pues nos salimos” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Con anterioridad se comentó que es lo que suelen hacer en el espacio escolar en estos tiempos libres, aquí se

presenta lo que sucede cuando los estudiantes se quedan dentro de sus aulas como en la Ilustración 14 donde se presenta una fotografía de una alumna del turno matutino titulada “sesión libre y pocos alumnos asistieron”.



**Ilustración 14. Fotografía etnográfica colaborativa: sesión libre y pocos alumnos asistieron (estudiante, mujer, turno matutino, 4to semestre, 22/05/2018, 8:22 a.m.)**

En la imagen anterior se muestra como en las sesiones libres se suelen replicar las prácticas que ocurren entre o durante las clases como un grupo de alumnas platicando, dos alumnos hablando entre sí, un estudiante viendo su teléfono celular y en primer plano un estudiante comiendo.

Los estudiantes no retrataron en sus fotografías actos de violencia escolar (a pesar de que se seleccionó esta escuela por sus altos niveles de violencia) cuando se les preguntó en la cartografía social y en el análisis metafórico si identificaban algún riesgo o violencia en sus aulas la mayoría respondió que no veían ninguna de las dos en sus grupos, “no, todo tranquilo” (estudiante, hombre, turno vespertino, comunicación personal, 06 de junio de 2018), mientras algunos mencionaban que sí hay problemas de violencia en sus salones pero “de juego nada más” (estudiante, mujer, turno vespertino, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), así como los problemas que se deriva de lo que los alumnos denominan como “carrilla”, o



burlas entre amigos: “nada más enojos de que no aguantan la carrilla, o hay algunos con los que no te llevas, te dicen cosas y pues obviamente no es del agrado” (estudiante, hombre, turno vespertino, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

### *Conclusiones*

La convivencia escolar comparte con la vida cotidiana el que ambas tienen un carácter de omnipresente, la primera acotada al ámbito escolar, y que por ello tienden a la invisibilidad, además que se tratan de fenómenos que son heterogéneos porque simultáneamente pueden estar ocurriendo una gran variedad de sucesos, y que tienen variaciones dependiendo del contexto. En este sentido la “las fotografías ejercen de hecho la capacidad de actuar, provocando que las personas hagan y piensen cosas que habían olvidado, o que vean de una manera nueva cosas que habían sabido desde siempre” (Banks, 2010, p. 98), esto es, las fotografías, en este caso tomadas por los propios sujetos, ayudan a hacer más conscientes esos procesos cotidianos que tienden a la invisibilidad, como dijo una alumna “hay cosas que ni siquiera sabía que pasaban. [...] Qué se pintaban en el salón las uñas y la cara” (estudiante, mujer, turno matutino), a lo que un alumno agregó “el mucho uso del teléfono, tengo compañeras [...] que toda la clase se la pasan así con el teléfono como si no hubiera maestro” (estudiante, hombre, turno matutino).

La fotografía etnográfica participativa es una herramienta útil para acceder a la forma en que los estudiantes conviven en la vida cotidiana escolar, para explorar “aspectos de la vida y el entorno de los sujetos de investigación de los que el investigador, simplemente, no puede disponer” (Banks, 2010, p. 111), por ejemplo, donde la interferencia del investigador alteraría la propia cotidianidad de los acontecimientos, como es el caso de la cotidianidad dentro de las aulas, sus convivios y festejos.

Las prácticas de convivencia en el aula retratadas por los propios estudiantes en su mayoría son vistas por los docentes como actos de indisciplina como platicar en clase, mostrarse el celular, comer juntos, ayudarse en trabajos atrasados o de otras materias, tomarse fotografías, escuchar música en las bocinas de los salones y bailar, aunque también hay momentos en los que se los llegan a permitir como en los convivios y algunas de estas prácticas también en las sesiones libres y en los tiempos que hay entre cada asignatura.

Aun con sus limitantes, la fotografía etnográfica participativa puede contribuir a plantear mejores proyectos de intervención para la mejora de la convivencia escolar, ya que permiten explorar cuáles son las prácticas y situaciones que se están presentando en cada plantel y tomarlas como un diagnóstico de lo que ocurre y desde el cual generar propuestas más efectivas.

## *Referencias Bibliográficas*

---

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bazdresch, M., Arias Castañeda, E., & Perales Franco, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. México: ITESO.
- Blanco, R., Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35.
- Corona, S. (2011). *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos wixaritari*. México, D. F.: Dirección General de Culturas Populares.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 1–18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso)
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M., Carbajal, P., Escobar, A., ... Rojo, S. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5. ed.). Barcelona: Barcelona : Ediciones Península.
- Perales, C., Bazdresch, M., & Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147–165.
- Zalpa, G. (2007). El campo de la vida cotidiana. En G. Zalpa Ramírez & M. E. Patiño López (Eds.), *La vida cotidiana: prácticas, lugares y momentos* (1a ed., pp. 15–56). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

# Valores corporativos y transformación social

## Desarrollo de una propuesta para la prevención del bullying

María Marta Durán Rodríguez	<b>mduranr@uned.ac.cr</b> <b>duranmariamarta@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-9527-1342
Universidad Estatal a Distancia, Enlaza2		
José Fernando Mejía Acosta	Aulas en Paz, Colombia	
		Cartago, Costa Rica

Los valores empresariales son sistemas de creencias distintivas o fundamentales que una organización plantea y que unifican e inspiran a la gente como resultado de la experiencia (aprendizaje). Se visualizan en actitudes y determinan el comportamiento ante ciertas situaciones creando una identidad propia que, al transmitirla efectivamente, aporta sentido de pertenencia a sus miembros. Funcionan como una brújula que orienta la ruta de actuación para implementar las prácticas, las políticas y los procedimientos en la cotidianidad, y permiten establecer un marco para evaluar la efectividad de su implementación, de determinar la forma en que los recursos se asignaron, de brindar tanto dirección como motivación y de reducir la confusión y las conjeturas de todo el sistema. Son tanto criterios para la toma de decisiones como promotores de comportamientos.

En Tutto, empresa colombiana con presencia en más de 100 países, el fomento de la inclusión, el respeto y la diversidad son parte de su sistema de valores. Durante sus 32 años de actividad comercial, gran parte de sus productos están dirigidos a menores de edad; por esto un sector importante de su clientela son estudiantes, madres, padres y personas adultas responsables de su atención y cuidado, además de personal de centros educativos. Y las acciones alineadas con estos valores tienen amplio impacto social y reconocimiento dentro y fuera de la empresa.

En esta línea, en 2018 se propone como eje de trabajo un tema que refleja el compromiso con la educación y construcción de la paz en y desde los centros educativos, una causa que alcanza a niñas,

niños y adolescentes en el mundo a través del impacto positivo en la calidad de vida del estudiantado: la prevención y mitigación del bullying.

El bullying es un problema grave y globalizado, multidimensional y multicausal que se incrementa en su frecuencia, en la proporción de estudiantes violentos, en la intensidad de sus actos de violencia. Así, su impacto es cada vez mayor pues afecta la salud mental, el desempeño académico y las aspiraciones de vida de niños, niñas y adolescentes; además, tiene una fuerte asociación con el suicidio en menores de edad (Organización Mundial de la Salud, 2019; Pérez-Virtus y Larrondo-Ureta, 2018). En América Latina, en promedio dos de cada diez estudiantes han vivido experiencias de violencia entre pares. República Dominicana, Colombia, Costa Rica y México tienen los mayores porcentajes (OECD, 2015).

A pesar de esto, aún no hay suficiente conciencia sobre su existencia y gravedad, cuenta con una limitada capacidad de acción e intervención estatal e institucional, asociadas al desconocimiento o conocimiento parcial de las personas adultas responsables de los procesos educativos sobre el tema, y de las herramientas disponibles para su prevención y atención: la mayoría de las personas en los centros educativos no sabe qué hacer frente al bullying.

Así, más que una campaña comercial, en Tutto se trabaja para convertir a la empresa en referente internacional en prevención y mitigación del bullying, apoyándose en sus posibilidades de comunicación y alcance en diversas poblaciones y lugares. Además, se potenciará su capacidad de vincular y articular acciones de actores interesados y reconocidos, mediante alianzas estratégicas que permitan generar un impacto alto.

La ejecución del programa se realiza por fases. En este documento se presentan los resultados de la primera de ellas, la planeación, que parte de la definición la estrategia corporativa sobre el tema.

### *La estrategia*

En la temporada 2019 se lanza la campaña Back to school, Dilo Todo, #Nomasbullying. Con la Escuela Antibullying y la participación de dos youtubers colombianos, se inicia

el posicionamiento de sensibilización sobre el tema y se identifica la complejidad de la problemática. Es en ese momento que se solicita el apoyo de Enlaza2, quien vincula a representantes de Aulas en Paz y Red PaPaz, organizaciones de gran reconocimiento nacional e internacional. Se trabaja en la clarificación del tema y expectativas, formación interna, asesoría en la generación de contenidos y su validación, vocería y en el desarrollo de una estrategia corporativa global que permita desarrollar capacidades de prevención y acción en aspectos referidos a violencia escolar en general y bullying en específico, y vincular y articular contactos para apoyo a la propuesta.

En sesiones de trabajo conjunto se define como meta el posicionar a Tutto como referente internacional en prevención del bullying, articulando instituciones y organizaciones que trabajan en temas que aporten a la temática. El alcance es corporativo, es decir llegará a los países en donde se tenga presencia de marca; en un primer momento se focalizará en 16 países de habla española con el fin de

1. Concientizar sobre la importancia e impacto de un fenómeno en crecimiento
2. Brindar estrategias pedagógicas para la prevención, control y disminución del bullying, a partir de la identificación efectiva del fenómeno.
3. Crear comunidad para la construcción de conocimiento y buenas prácticas en grupos de interés.
4. Promover la interacción entre organizaciones afines y visibilizar experiencias e impactos propios y de aliados

***Esto implica:***

- una perspectiva integral orientada por los valores corporativos, que genere impacto social y este alineada con la identidad de marca,

- un modelo enfocado en sensibilización y prevención del bullying, con criterios y lineamientos establecidos y procesos articulados para la elección y definición de las estrategias corporativas,
- claridad en el manejo del lenguaje y enfoque,
- diseño de contenidos en diferentes formatos, que puedan ser utilizados en diferentes canales y desarrollados en centros educativos, comunidades y en línea.

***Deben incluir:***

- Clarificar conceptos básicos: Qué es y qué no es bullying, por qué es importante, dinámica de roles.
- Empoderar para la acción: “qué hacer si”, llegando a describir conductas concretas: “Cuando veas que pasa esto, puedes hacer esto.”
- Generar sentimiento de comunidad alrededor de las dos anteriores. “Creemos esto y actuamos para defender/ayudar a quien lo necesita”.
- Impulsar acciones grupales y no solo individuales, enfatizando en la acción de personas que se encuentran en el rol de observadoras.

Para el logro del objetivo se proponen dos ejes que se articulan entre sí:

- Asesoría en el abordaje del tema desde la estrategia de comunicación
- Construcción de un modelo de réplica global

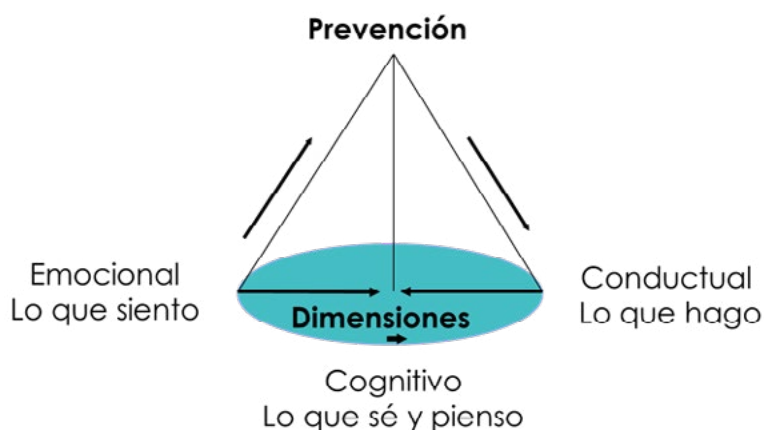
Estas acciones se concretan en el acompañamiento y generación de contenido para medios de

comunicación, y desarrollo y fortalecimiento de una plataforma en línea dirigida a dos grupos: niños, niñas y adolescentes y personas adultas responsables del estudiantado. Además, gracias a la vinculación con Aulas en Paz y Red PaPaz, se utilizará como material base el Kit PaPaz para la prevención y manejo de la intimidación escolar y el ciberacoso (Saldarriaga, L.; Mejía, J.F.; Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; mejía, M., 2014)

### *El enfoque*

Para instalar capacidades que permitan modificar prácticas pedagógicas y la construcción de competencias ciudadanas y la disminución de las acciones violentas en el espacio educativo y de situaciones de bullying en específico, se consideran tres pilares que fundamentan la propuesta: información actualizada sobre bullying y buenas prácticas de prevención y mitigación; la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el Objetivo 4 (Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos), y la educación como eje del desarrollo de ciudadanía, cultura de paz y derechos humanos, que propician bienestar escolar y sana convivencia en el centro educativo.

Se utiliza un modelo triaxial que permita el aprendizaje desde la acción, la reflexión y la participación:



**Figura 1. Modelo triaxial para la prevención del bullying.**

Y se proponen seis principios para la implementación:

1. Uso de lenguaje común
2. Mensajes positivos alrededor de acciones de empoderamiento relacionadas con defender, ayudar, incluir, actuar sin maltrato o agresión, no callar y formas seguras de actuar a pesar del miedo
3. Mensajes y contenidos sin culpa ni miedo o regaño.
4. Sin estigmatizar o etiquetar
5. Énfasis en la acción de observadores y observadoras
6. Propiciar la construcción de un “nosotros” con ideas fuerza como “Todas y todos estamos involucrados”, “Vos y yo podemos actuar ayudando a la persona que está siendo agredida.”

### *Fases*

Se consideran cuatro fases: planeación, desarrollo, pilotaje y lanzamiento.

Se encuentra en ejecución la segunda fase que implica la construcción de contenidos para la plataforma en línea, talleres en centros educativos y módulos de acceso abierto y libre dirigidos a personas adultas interesados en la temática (personal docente y administrativo de centros educativos, profesionales, familiares de estudiantes y público en general).

Se fortalece el acompañamiento en medios con lineamientos básicos para el manejo del tema y sesiones de trabajo para la generación de ideas para alcanzar los diferentes públicos meta.



Se realizarán pruebas para valorar los contenidos propuesto, la metodología de contacto con instituciones educativas y el impacto alcanzado en la tercera fase. Con la validación y depuración que se realice, se lanzará el modelo en la última fase en la que, además, se brindará seguimiento y evaluación.

### *Resultados*

Algunos de los resultados obtenidos a febrero 2020 incluyen las actividades de franquicias en 13 países que se han unido a la campaña, entre ellos Guatemala, Chile, Ecuador y España.

Se han generado contenidos con una alta aceptación de las audiencias de Totto (Antibullying School, Movidas contra el bullying, conciertos, acompañamiento de figuras públicas, por ejemplo).

En Colombia se han realizado más de 200 notas sobre el tema para televisión, radio y medios escritos de comunicación, vinculado a la empresa y se posicionándola como referente en el tema.

Se cuenta con un modelo de réplica global y se ha iniciado el acompañamiento internacional La formación de equipos internos, agencia de publicidad, franquicias y periodistas de diversos medios de comunicación.

Consolidación de alianza estratégica con Aulas en Paz y Red PaPaz. Otras alianzas están en desarrollo.

### *Conclusiones*

Los valores corporativos, en tanto guías para la acción y generadores de sentido de pertenencia, se constituyen en motor para el éxito de esta propuesta de alto impacto social. El interés y genuino compromiso de las personas trabajadoras de Totto, en tanto embajadores y

embajadoras de su empresa, son uno de los factores claves del éxito que se está generando. Otro factor es la claridad, por una parte, respecto de las fortalezas empresariales en cuando a comunicación, alcance y sus posibilidades de enlazar a organizaciones con interés y propuestas afines al tema; por otra, la claridad respecto a la necesidad de contar con apoyo especializado en un tema tan complejo y multicausal como lo es el bullying, brindando información válida y confiable, evitando riesgos y potenciando buenas prácticas.

Porque fomentar la sana convivencia y erradicar la violencia en los centros educativos es responsabilidad de todos.

### *Referencias Bibliográficas:*

---

Campelo, A. (2016) *Bullying y criminalización de la infancia. Como intervenir desde un enfoque de derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Editorial Taurus.

Chaux, E.; Lleras, J.; Velásquez, A. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación y Universidad de los Andes.

Durán, M.M (2018) *S.O.S. Bullying: acciones para su prevención, atención y mitigación*. San José: EUNED.

OECD (2018) *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

OECD (2015) *Results (Volume III): Students' well-being*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2019) *Prevención del suicidio: Día Mundial de la Salud Mental*. Recuperado de [https://www.who.int/mental\\_health/mhgap/evidence/suicide/es/](https://www.who.int/mental_health/mhgap/evidence/suicide/es/)

Pérez-Virtus, A; Larrondo-Ureta, A. (2018) Menores, bullying y suicidio. Un análisis de caso a través de los medios digitales de referencia en España. *Correspondencias & Análisis*, 8, 55-74 (enero - diciembre 2018). España. Recuperado de <http://correspondenciasy analisis.com/wp-content/uploads/2018/11/3.pdf>

Saldarriaga, L.; Mejía, J.F.; Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; Mejía, M. (2014) Kit PaPaz para la prevención y manejo de la intimidación escolar y el ciberacoso. Bogotá: ICBF-Red PaPaz. <http://redpapaz.org/intimidacion/index.php/itemlist>

Salmivalli, C. (2014) Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, Vol. 53/4, pp. 286-292.

Totto (2019) Antibullying school. Bogotá, Colombia. Accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=7mEHXfiLP0g>

---

# La coordinación del trabajo docente y psicoterapéutico, y el logro de la remoción de obstáculos para el aprendizaje. Caso de un niño abandonado

---

Emma Guillermina Ruiz Martín del Campo	<a href="mailto:emmaruiz0808@hotmail.com">emmaruiz0808@hotmail.com</a>	Registro ORCID /0000/0002/3318-5289
Departamento de Estudios en Educación. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara		Guadalajara, México

Los traumas, los eventos fuertemente desorganizadores de la vida de los niños, afectan inevitablemente su capacidad de concentrarse en actividades de aprendizaje escolar, para ellos, sacudidos intensamente por la desgracia, la tarea inmediata a resolver es buscar la posibilidad de sobrevivir y, cuando algún espacio de reflexión se los permite, resolver enigmas álgidos de la vida: la caída en el vacío, el abandono, la falta de afecto y lugar de pertenencia, la vulnerabilidad extrema, el riesgo de muerte y en parte el deseo de ella porque la vida a ratos resulta casi insoportable: ¿cómo seguir adelante sin protección y sin cariños cercanos, sin el cuidado de adultos que se responsabilicen por su bienestar y desarrollo, cuando somos una especie en que la infancia es un periodo prolongado de insuficiencia, de inmadurez que exige la presencia de otros para salir adelante y encontrarle sentido a la vida?

Niños que han sufrido traumas son un desafío para la institución que los recibe y para la escuela que se ocupa de alentar su aprendizaje, la cuestión que aquí planteamos es ¿cuáles son las vías más favorables para ayudar a estos chicos a abrirse a la vida y al deseo de adquirir instrumentos que la educación les ofrece para su desarrollo?

Lo primero deseable es un ambiente estable que garantice a los niños aceptación y apoyo para comprender lo que les ocurre. La cuestión es que, ante conductas retadoras, agresivas, desconcertantes,

lo constructivo sería, a la vez que se ponen límites, acompañar al niño para que logre moderar sus impulsos, elaborar sus duelos, los traumas sufridos, su historia de vida, armado con la seguridad de que se le acompaña sin juzgarlo y con amor.

Los retos a enfrentar al atender a niños que han sufrido graves traumas tienen matices distintos para los docentes y los psicoterapeutas. Un(a) maestro/a tiene que estar enterado y aceptar el hecho de que aprendizajes escolares como la lecto-escritura y el lograr hacer cuentas aritméticas, presuponen en quienes los adquieren confianza, atención más o menos prolongada, reflexión y organización de los contenidos a los que se enfrentan, curiosidad, planteamiento de cuestiones donde no hay claridad, lo que a la vez se da cuando hay un suficiente control de los impulsos y tolerancia a las emociones. ¿Cómo podría exigirse todo esto, por ejemplo, a un chico que recientemente fue abandonado por sus padres? En tal caso la energía se consume en el enfrentamiento del dolor y en el surgimiento de preguntas álgidas sobre su situación de vida. Se requiere por ello de paciencia y elaboración. Por otra parte, los psicoterapeutas tienen, en el mejor de los casos, un entrenamiento que les permite manejar las emociones que en ellos se despiertan y orientarlas a la comprensión del niño que ha sido objeto de traumas o tragedias de dimensiones devastadoras para él.

## *Metodología*

### **A) Desarrollo del Caso<sup>1</sup>**

Se presenta aquí el caso de un niño perdido, arrancado de su historia, entregado a una institución que lo acogió. ¿Cuántas horas, cuántos días pasó Alejandro vagando por las calles de esa gran ciudad en la que quiso el azar que quedara perdido? El expediente de Alejandro integrado en la institución a la que lo entregó la Procuraduría y que se puso en mis manos para que lo leyera y luego le diera atención psicoterapéutica, enunciaba sólo que había sido dejado atrás por sus padres, quienes corrían para no ser detenidos, y que se desvanecieron en la bruma, y que luego el niño también fue perdido de vista por los agentes policiales y que pasado un tiempo fue encontrado deambulando sin rumbo. La tarea psicoterapéutica implicó

---

<sup>1</sup> Una parte del caso aquí presentado se publicó en el libro de mi autoría: Niños de la calle: abandono, trauma y generación de espacios de encuentro y reintegración social (2006). México: Universidad de Guadalajara.

hacer construcciones simbólicas a partir de lo que el chico expresaba de sí mismo en los encuentros conmigo, a fin de ayudarlo a asumirse, a hacer experiencias alternativas a las del trauma de abandono que vivió.

En un encuentro informal en el jardín, Alejandro se sentó cerca de mí, arrancó una planta que estaba a su lado y volteó a preguntarme: “¿De aquí qué va a salir?” La desolación contenida en su pregunta **me sacudió**, comprendí su sensación de niño sin raíces, arrancado de lo suyo, con un profundo miedo de lo que pudiese ocurrirle. **Le dije que entendía su sentimiento de soledad y tristeza. Le aseguré que en nuestros encuentros lo escucharía con mucha atención para que ambos tratáramos de entender lo que le pasaba.**

La directora de la escuela, que a su vez es docente, se convirtió en mi principal aliada en el trabajo terapéutico, ella reprobaba el trato violento que el prefecto de disciplina daba a los niños. Expongo a continuación viñetas de mi trabajo con Alejandro que a la vez dan cuenta de las acciones del equipo docente para apoyarlo: la directora y la maestra del chico.

En una sesión psicoterapéutica en mi oficina. Alejandro lucha por reconstruir un papalote, lo dejo hacer, se queja de que no lo ayudo, le digo que puedo hacerlo si me lo pide, lo hace y coopero, me dice emocionado: “¡hasta que por fin me ayudó!”, luego toma un montón de letras de plástico del material común y me muestra que las reconoce. Ambos nos sentimos contentos. Alejandro recibe apoyo, es atendido en vez de abandonado, da cuenta como un regalo, de su aprendizaje.

En otro de nuestros encuentros Alejandro se interesa por seguir el curso del tiempo de la sesión en **el reloj que su maestra le ha prestado**, lo que siente como una muestra de su afecto, me pide que le señale dónde tienen que estar las manecillas cuando terminemos. Se pone contento de constatar activamente cuándo tenemos que despedirnos.

Alejandro llega a mi oficina, aunque no le toca sesión, lo atiendo un momento. Desea estar en silencio sintiendo mi compañía. Pregunta qué fecha es, reflexiona y dice que le tocará verme dos veces más y luego serán vacaciones. **Sus cuentas están bien hechas.** Trae un cuento: *El hombre del Tíbet*, del cual llama su atención un personaje que tiene el poder de volverse invisible; desearía ser invisible para seguirme, para saber siempre dónde estoy, para quedarse conmigo. Le aseguro que regresaré. Se va tranquilo.

En la siguiente sesión Alejandro abre su cajón y revisa sus objetos. Toma con especial cariño su perro de peluche, dice que **le gustaría llevarlo de regalo a su maestra**, lo besa y lo guarda de nuevo en el cajón diciéndole: “¡Ahí se queda!” El gesto me parece una alusión a nuestra relación, al deseo de preservarla. Hay afecto para su maestra y afecto para mí. Habla de su mamá, dice que una vez ella estaba con él. Le comento que ella debe haberse sentido muy desesperada cuando lo perdió, que debe haber pensado: “¡Chin, mi Alejandro, estoy tristísima de no poder encontrarlo!”. **Me dice: “¡Chóquela!” y me extiende la mano.**

En nuestro encuentro posterior a vacaciones percibo la tristeza de Alejandro: la directora de la escuela fue cambiada a otra ciudad. Dibuja una figura humana atravesada por una flecha en el corazón. Comenta luego que uno de los asesores espirituales que le regalaba chocolates también se marchó. Dice que es triste que se haya ido, porque lo trataba bien. Antes de irse imita el ritual de despedida de la misa y dice: “ya pueden irse todos a la chingada”, expresa su sentimiento de impotencia frente a separaciones consecutivas que no puede impedir. La institución rota con asombrosa frecuencia a su personal, cuando estos niños lo que necesitan con urgencia es continuidad, seguridad de permanencia, estabilidad. En otra sesión me pide que juguemos, esconde un objeto ante mis ojos sin pedirme que los cierre y me exige: “¡Dígame dónde está!” Quiere a toda costa que las circunstancias permitan descubrir ‘lo perdido’. Le digo que puede recuperar lo que guarda en él de lo vivido con sus padres. Comenta que se acuerda de cuando iba con su papá a arrear las vacas y a ordeñar. **Voltea a mirarme** y asegura: “¡Cuando yo crezca, usted estará!” No puedo hacerle falsas promesas. Le explico que tal vez en alguna ocasión nos encontremos cuando él sea mayor, pero que antes habremos tenido que separarnos.

En otra sesión toma un libro y encuentra muy interesante la foto de una mujer embarazada y la imagen que muestra al bebé dentro. Quiere saber si el niño no se muere, si no se ahoga, pues hay agua. Comenta que a él le gustaría estar como el bebé y agrega en seguida: “Quiero irme de aquí para buscar a mi mamá; si la encuentro voy a decirle: ‘Ahora la agarro y no se me va más’.” Me hace algunas preguntas sobre las posibilidades de encontrarla y hablamos de las dificultades reales para localizarla. Pregunta qué pasa cuando alguien se muere. Le explico que no siente más, no se mueve, no respira, etc. Y luego quiere saber lo más importante para él: “*¿Los que se mueren ya no extrañan?*”

Me encuentro en la escuela a **la maestra de Alejandro y me habla emocionada de los logros del niño, de que ya puede leer lecciones sencillas.** Alejandro va elaborando sus duelos, se va asumiendo y eso le posibilita abrirse al aprendizaje.

Ya en mi oficina Alejandro va al pizarrón y escribe: “ESE OSO”. Me pide un libro para leer y lo hace: “Amo, mío, ama, mía, mima amo a mi mamá” **Se sonrío conmigo y me dice: “Usted es mía”.** Le digo que no le pertenezco, pero le aseguro que no voy a perderme. Nos despedimos y se queda fuera de mi oficina, parece desorientado. **Termina dirigiendo la mirada hacia la oficina del asesor espiritual en el que últimamente encuentra apoyo.**

Hay indicios de que se cerrará el departamento de Psicología. Decido hablar con el director de la casa-hogar, llegamos al acuerdo de que trabajaré los tres primeros meses del siguiente curso escolar para despedirme de los niños que están en terapia conmigo.

A la siguiente sesión Alejandro llega por sí mismo. Me comenta “El otro día me escapé de la casa porque aquí pegan.” Se recuesta sobre la mesa y se queda en silencio unos minutos. Al final de la sesión se marcha con actitud resignada, triste.



El día de nuestra siguiente cita me entero por su **maestra** de que está en la enfermería con fiebre. La **maestra de Alejandro** me comunicó que se le ve **muy distraído y desinteresado a partir de su regreso a la casa-hogar después de que se escapó otra vez**. Imagino los sentimientos de desprotección que debe haber experimentado al andar por las calles; la fantasía de encontrar a su madre si salía a buscarla en buena medida se desvaneció.

La **maestra** de Alejandro me comunica que el chico se escapó de nuevo el día anterior. Me comenta que antes de irse parecía en extremo distraído, como si hubiera andado con su fantasía en otro sitio; ella se le acercó y **le preguntó cuándo iba a interesarse por fin en trabajar, a lo que Alejandro respondió muy molesto: “¡Cuando me muera!”** Hubo pues una discusión con su maestra. A la hora del recreo en la escuela, un poco antes de la sesión de Alejandro, escucho un llanto fuerte, desolado, inconsolable y tengo la certeza de que es Alejandro quien llora. Salgo de mi oficina y lo veo en compañía del asesor espiritual al que frecuenta, van rumbo a su oficina. Al día siguiente me encuentro a ese asesor espiritual amigo de Alejandro y me comenta que cuando éste se escapó la última vez pasó la noche en el hospital cercano a la casa-hogar. Pienso: donde están los bebés, el inicio de la vida. El asesor me pregunta qué pienso que ocurre con Alejandro. Le digo que tal vez con la proximidad de nuestra separación por el verano le vuelven sentimientos de experiencias muy trágicas de su pasado. Me responde: “Pero si tú vas a regresar. **¿No será más bien que a Alejandro le afectó mucho el roce que tuvo con su maestra?**” Le confirmo que ese hecho pudo también haber contribuido a su reacción.

A mi regreso de vacaciones Alejandro se muestra entusiasmado en trabajar conmigo, le anuncio mi partida en diciembre. Me pregunta si le voy a dejar mi número de teléfono cuando me vaya y le aseguro que sí. Me pregunta: “¿De quién van a ser las cosas cuando usted ya no esté?, ¿va a venir otra psicóloga?” Le respondo que no lo sé. Se queja de que conmigo no ha aprendido nada, de que yo no enseño y **asegura que es su maestra quien le enseña**. Yo me voy, su maestra se queda, es bueno que resalte lo que ella le da.

En esta sesión Alejandro juega a decirme adivinanzas y me pide después un libro de lectura.

Lee frases sencillas. **Su lectura es al mismo tiempo un regalo para mí, después de todo ha constatado que no me destruye con su rabia y que le hablé siempre con la verdad, y que mi interés por él es profundo y auténtico. Mucho más no podía entender Alejandro sobre la forma como yo me comportaba, producto de un método y una ética psicoanalíticos.**

Esta vez Alejandro pide papel para dibujar. Pinta una cara, pone cuernos, dientes grandes y salientes y dice: “¡Es el demonio!”, luego pone su nombre en la parte inferior de la hoja. Miro el dibujo y luego a él. Me pregunta en tono agresivo: “¿qué ve?” Digo: “un niño agradable y simpático, aunque estés furioso porque me voy, tú no eres un diablo, tal vez te preguntas si tu papá y tu mamá te dejaron por ‘demonio’, por ‘malo’, pero te aseguro que no fue así, que es sólo tu fantasía que te hace pensar eso, tu miedo de haber hecho algo dañino por lo que creías merecer un castigo”. Reconstruimos la escena en la que probablemente seguía a sus padres y se perdió. Le aseguro que yo tampoco me voy porque esté molesta con él, sino porque tengo que irme, porque ya se acabó mi contrato para trabajar en la casa-hogar.

### *Metodología.*

#### **B) Reflexiones Teóricas en Torno al Método.**

En el aspecto educativo exploré teóricamente los recursos metodológicos y ambientales que se han desarrollado en algunas escuelas para trabajar con niños que han sufrido traumas. Un texto central para rastrear herramientas y técnicas de acción en tales casos es *Ayudando a los niños traumatizados a aprender. Ambientes propicios para niños que han sufrido traumas por violencia familiar* (2009). El libro fue gestado por un equipo de especialistas. La formación y las especialidades de los miembros del equipo confluyen en el interés por investigar las condiciones óptimas para apoyar el aprendizaje de niños en mayor o menor medida traumatizados.

Tales expertos destacan: 1) Que la escuela cuente con una infraestructura y cultura flexible. 2) Que el personal cuente con entrenamiento para atender a tales niños. 3) Que se mantengan

relaciones con profesionales de la salud mental. 4) Que se proporcione instrucción acerca de lo que acontece a los niños traumatizados. 5) Que se complementen las acciones con estrategias no-académicas y 6) Que se desarrollen políticas, procedimientos y protocolos escolares adecuados. (Cole, Susan, 2009: 47).

En lo que toca al método utilizado por mí como psicoterapeuta, fue el psicoanalítico, apoyado en el enfoque de Alfred Lorenzer llamado “comprensión escénica”. Enuncio los basamentos fundamentales de mi trabajo:

A través del psicoanálisis, que es una forma de interacción, de diálogo y de comunicación entre analista y analizando, y que en el trabajo con niños se instrumenta a través del jugar, se busca comprender a partir de las escenas que se gestan en las sesiones, el sentir en este caso de niños que han tenido que enfrentar experiencias devastadoras: la pérdida total de padres y familiares en el caso de Alejandro.

Uno de los supuestos fundamentales del Psicoanálisis es que las experiencias quedan registradas en huellas de memoria y que algunas de estas huellas se reprimen, se vuelven inconscientes por remitir a experiencias muy dolorosas. Algunos eventos traumáticos no pueden recordarse conscientemente, pero sin embargo producen efectos sintomáticos que hay que atender, por ejemplo, tristeza profunda, desconcierto, desesperación en Alejandro. Elaborar tales experiencias, que de una u otra forma se reproducen en los encuentros psicoanalíticos posibilitará la asunción en los chicos de su historia y la liberación de energía para la vida, para tareas adecuadas a su edad, para el aprendizaje.

Las huellas de memoria reprimidas, mientras no se elaboren, influyen inevitablemente en la prospectiva de la vida, porque se repiten y obstaculizan la innovación y la apertura a nuevas experiencias. En la relación con sus primeros cuidadores, los niños aprenden formas de interacción, maneras de responder a los adultos y a sus pares y estos modelos, cuando se reprimen tienden a repetirse en espacios psicoterapéuticos, podríamos decir que se reproducen a la espera de una posibilidad de ser comprendidos, de hacerse conscientes, de ligarse a la palabra y con la esperanza de recibir nuevas respuestas, innovadoras, que ayuden al sujeto

a modificar su imagen, su autoestima, sus relaciones con otros. Y es el papel del analista acompañar y comprometerse con todo lo que es, en ese juego de escenificaciones, a fin de propiciar el esclarecimiento, en la medida de lo posible, de la historia de vida, de lo que hace sufrir al niño en cuestión. Alfred Lorenzer enuncia: “Las huellas de memoria son impresiones de experiencia real del mundo (a partir del inicio de la vida intrauterina) y modelos ‘concretos y relevantes’ de la forma (que cada sujeto tiene, E. R.) de vérselas con el mundo.” (Lorenzer, A., 2006: 18).

Un elemento imprescindible en el trabajo analítico es que el analista se comprometa en el proceso psicoterapéutico con todo lo que es. Cito de nuevo a Lorenzer: “Un aspecto clave de la comprensión escénica es que el analista no tome una actitud meramente contemplativa en relación con el analizando, sino que se introduzca realmente en el jugar de él, en su representación, por decirlo así: ambos han de adentrarse conjuntamente en la tribuna en la que ‘se representa la obra.’” (Lorenzer, 2006: 34).

Sigmund Freud gestó una forma de saber comprensiva sobre los sujetos, porque ocurre cuando coinciden la experiencia vivencial, lo relacional, lo emocional y lo reflexivo.

### *Hallazgos*

Se constató la importancia fundamental de la elaboración de duelos. El acompañamiento comprensivo de los niños que han experimentado traumas a partir de la psicoterapia posibilita la elaboración de duelos, el que ellos lloren sus pérdidas y adquieran, en el mejor de los casos, formas más flexibles y dialógicas para enfrentar los conflictos que inevitablemente surgen en las relaciones. Se libera energía que estaba cautiva en la situación dolorosa y conflictiva para ponerla al servicio de proyectos presentes y futuros. Es claro cómo Alejandro va interesándose más y más en aprender a leer y escribir, a partir de que va llorando sus tristezas y expresando sus fantasías y preocupaciones.

Se hizo evidente que el jugar es el instrumento por excelencia en el trabajo con los niños. El despliegue del jugar como forma de expresión que incluye el dibujar, y la creatividad expresada con autenticidad de maneras variopintas, los niños requieren de formas de manifestarse concretas y no siempre pueden desplegar elementos abstractos y explicaciones verbales complejas para expresar lo que les acontece.

Como quedó claro en el desarrollo del caso, el trabajo psicoterapéutico de acompañamiento de niños que han vivido experiencias devastadoras (como en realidad en todo trabajo psicoterapéutico) es fundamental que el terapeuta haga una permanente revisión de sus implicaciones, que es lo que en psicoanálisis se denomina contratransferencia. Esto quiere decir que lo que el analista experimenta en la relación con los niños: sus sentimientos, sus fantasías, sus ocurrencias, son una especie de radar que le sirve para comprender lo que el niño está viviendo en la sesión que están compartiendo.

La cooperación entre el personal docente, especialmente la maestra y quienes estén cercanos al niño que recibe tratamiento, como en el caso de Alejandro la directora de la escuela, es un elemento clave para facilitar el avance en la asunción que los niños van haciendo de sí mismos y en la comprensión, por más dolorosa que sea, de su historia de vida. Se puede rastrear en varias de las sesiones descritas la importancia de tal cooperación.

Un punto culmen en la toma de consciencia de Alejandro es cuando expresa que no tiene mamá, esto implicaba la asunción de la dificultad de encontrarla y la apertura a nuevas figuras de relación a la búsqueda de cariño. El enfrentamiento realista con lo que los chicos han vivido los fortalece porque, entre otras cosas, los ayuda a distinguir entre fantasía y realidad y a apropiarse de estrategias para enfrentar en las formas más constructivas que tengan a la mano los conflictos en la escuela y en la institución.

### *Conclusiones*

Sigmund Freud definió la Educación como una profesión imposible al lado de la de gobernar y psicoanalizar, y es que las tres tienen que ver con la dificultad de regular las relaciones humanas. Somos la especie más inteligente que vive en la Tierra si nos referimos a la posibilidad de transformar el medio ambiente, de crear tecnologías que tienen indiscutiblemente aspectos muy útiles para ayudarnos a vivir con mayor salud, comodidad, y otros elementos, pero esto no es verdad para todos los humanos que poblamos este mundo. Y es que parece que en lo que no avanzamos es en las formas de relacionarnos unos con otros: seguimos desplegando crueldad extrema en diferentes latitudes, hay en la actualidad millones de humanos carentes de un lugar para quedarse y desarrollar un proyecto de vida, buscadores de un refugio que muchos de ellos no encuentran; destruimos el planeta al grado de que la vida de miles de especies y la de nuestra propia están en riesgo. Nos falta pugnar porque nuestros avances tecnológicos, científicos y de toda índole se pongan al servicio de la preservación de la vida, porque logremos formas de convivencia que contengan el ‘canibalismo’ y promuevan la tolerancia y el respeto recíprocos.

Surge la cuestión de qué hacer para no olvidar que es en el vínculo afectivo y en la valoración de nuestras ligas con otros donde se nos juega la vida. Los afanes mercantilistas que nos invitan a creer que el consumismo a ultranza y la riqueza sin límites son lo deseable se olvidan de nuestra condición de seres vulnerables, en buena medida desamparados, que como dijera Freud no podemos nunca renunciar a la necesidad de ser amados. Docentes y psicoterapeutas que conjuntamos esfuerzos para trabajar con niños que pasan o han pasado por situaciones devastadoras hemos de seguir a la búsqueda de la distancia óptima y las acciones más adecuadas con ellos para que puedan hacer experiencias innovadoras, llorar sus tristezas y flexibilizar la manera de vérselas con los conflictos. Se trata de dar pie a la esperanza de que logren insertarse de una manera creativa en el quehacer cultural.

## *Referencias bibliográficas*

---

Cole, S., y otros (2009): *Helping Traumatized Children Learn. Supportive School Enviromentas for Children Traumatized by Family Violence*. Boston: Massachusetts Advocates for Children.

Freud, S. (1982 [1912]): “Zur Dynamik der Übertragung” (“Sobre la dinámica de la transferencia”), en *Studienausgabe* (Edición para el estudio. Tomo complementario. Escritos sobre la técnica del tratamiento), p. 159-168. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Lorenzer, A. (2006): “Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie” (“Lenguaje, praxis de vida y comprensión escénica en la terapia psicoanalítica”), en: Prokop, U. und Görlich, B. (Hg.): *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten* (Comprensión Escénica. Hacia el reconocimiento de lo inconsciente), p. 13-37. Marburg: Tectum Verlag.

Mannoni, M. (2000): *Un saber que no se sabe*. Barcelona: Gedisa.

Ruiz, E. (2006): *Niños de la calle: abandono, trauma y generación de espacios de encuentro y reintegración social*. México, Universidad de Guadalajara.

Spitz, R. (1974): *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D. W. (1971): *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.





---

## ***Capítulo II.*** ***School climate*** ***and character education***

---

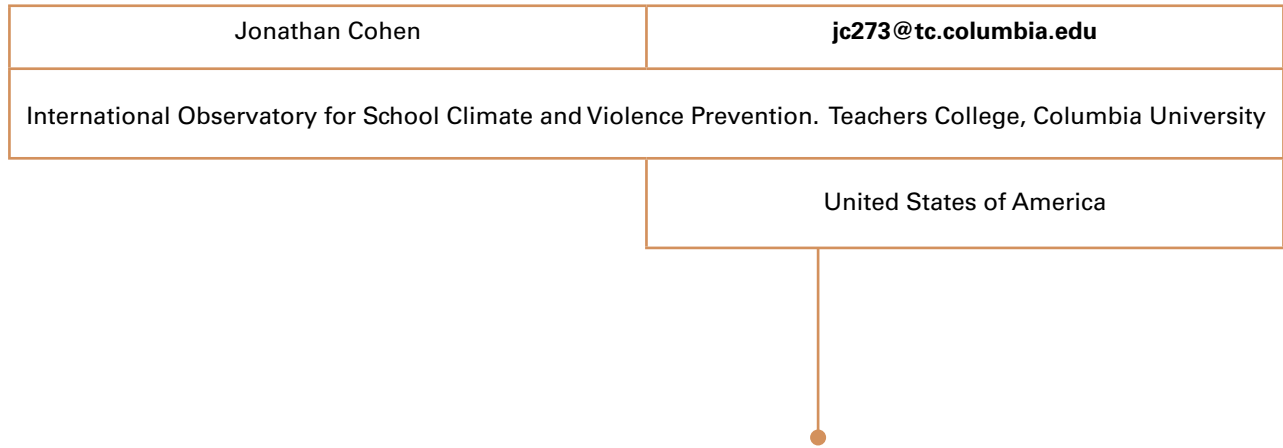


## *Contenido*

---

- About experiences that promote a safe and trustworthy school climate..... 117
- The Center for Character and Citizenship: School, District and Regional Approaches to the Promotion of School Climate and Character Development..... 126
- Reflections on the project “Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools..... 132
- Construction and psychometric properties of measuring instruments for school climate assessment in Brazilian context ..... 142
- Educational performance and school climate under analysis of different indicators..... 151
- Professional development and transformation program for ethical and democratic coexistence in Brazilian schools..... 162
- Understanding the Adolescent in the Classroom ..... 172

## About experiences that promote a safe and trustworthy school climate



Educators around the world generally appreciate that feeling and being safe in K-12 schools is one of the essential foundations for learning and healthy development. It is only within the last forty years and in some countries only within the last several years that educators have recognized that the social and emotional aspects of feeling safe in school are as important as being physically safe. In fact, for a wide range of reasons, too many children and educators in the US and around the world do not feel safe at school (Cohen & Espelage, 2020a).

The vast majority of countries around the world focus on “bullying” and to a less extent, the bully-victim-bystander cycle. The focus on “bullying” has been very helpful but also, inadvertently unhelpful (Cohen & Espelage, 2020b). It has been helpful as intentionally mean, cruel and/or disrespectful behaviors are terribly commonplace and undermine children’s ability to learn and develop in healthy ways. However, it has also been – inadvertently – unhelpful in a number of ways. First, educators too often use a scholarly definition of “bullying” that includes the idea that this behavior is carried out by a person or group who has more power than the target of bullying, is intentional and a repeated act. Educators often report that they just do not know if a mean behavior is intentional and/or if the person/group has more power than the target. In fact, most educators, parents and students don’t want others to treat them in mean, cruel and/or disrespectful ways regardless of intentionality or power dynamics. Secondly, focusing on the “bully” can negate the social aspects of mean, cruel and/or disrespectful behaviors. There is virtually always a witness who hears or see

this behavior. In fact, how witnesses respond to someone else who is hurting or being hurt is critical! Witness consciously and/or in unrecognized ways choose to be a bystander who literally or figuratively “walks on by” or an Upstander who struggles in the best sense of the word to be socially responsible. Bystander and Upstander behavior matters! Witness perpetuate or help to challenge and even stop mean, cruel and/or disrespectful behaviors. Finally, focusing on bullying alone negates the fact that there is a much wider spectrum of experiences that undermines K–12 students’ feelings and perceptions of safety at school. This spectrum ranges from misunderstandings, conflict, and microaggressions, to intentional verbal and/or cyber acts of being mean, cruel, and demeaning, to a range of fears, to sexual harassment, sexual violence, and even more severe forms of violence, including shootings, homicide, and suicide.

Misunderstandings and conflict are normative experiences that – unfortunately – too often escalate into problems. Mental health professionals have long been attuned to conscious and unrecognized conflict and the meanings that we attribute to experience, which then shapes thinking, expectations and behavior. The meanings that we attribute to violent experiences can be even more damaging than the actual moment itself (Garbarino & Delara, 2002).

Mental health clinicians and many others are attuned to the fact that misunderstandings and conflict are ubiquitous. In certain parts of the world, K-12 educators have become more and more focused on teaching students to recognize and helpfully address conscious conflict. But it is only rarely that we teach children how to recognize and helpfully address microaggressions in particular and to have controversial or difficult conversations in general. In fact, learning how to have constructive controversial conversations is an essential foundation for healthy relationships on the other hand and democracy on the one hand and (Hess & McAvoy, 2014). Unfortunately, it is rare that we support children learning how to have difficult or controversial conversations.

Historically, educators have not focused on helping children and adolescents to anticipate, understand and manage the range of conscious and unrecognized fears that are a part of life. One common and understandable fear, for example, is mental illness. At least one in five adolescents struggles with a severe mental illness (Merikangas, Nakamura & Kessler,

2009). In fact, there is a range of adverse experiences that youth too often struggle with that undermines feeling safe (Anda, Butchart, Felitti & Brown, 2010). Feeling and/or being ‘out of control’ is a foundational fear that is simply human. Feeling fearful, by definition, undermines feeling safe. Yet, mental illness and health are rarely talked about in our homes and schools. The 2020 Coronavirus has begun to change this problematic trend. The profound uncertainty that this virus has spurred is resulting in a series of guidelines for parent and educators to support children understanding and helpfully address these fears (e.g. CDC, 2020). In fact, there are a wide range of conscious and unrecognized fears that can – more or less—normatively undermine our feeling safe.

Parents and teachers need to support children learning how to control themselves. Disciplinary practice is one important aspect of this process. Too often disciplinary and classroom and/or home management practices are punitive and undermine youth feeling safe (Morgan, Salomon, Plotkin, & Cohen, 2014). In fact, school corporal punishment is still a widespread practice around the world (Heekes, Kruger, Lester & Ward, 2020). Punishment is an unhelpful disciplinary practice (American Psychological Association, 2008) that undermines students’ ability to learn and develop in healthy ways.

Date rape and rape are significant problems that undermine students feeling and being safe in our schools. Although the MeToo movement has affected virtually every sector of adult life, until the last few years there has been a ‘deafening silence’ about these issues in K-12 school communities. It is only in the last very few years that researchers have begun to focus on this topic (Aston, & Benbenishty, 2019a; Crowley, Datta, Stohlman, Cornell, & Konold, 2018). In fact, there is a growing body of empirical research that shows that – roughly – one in four to one in five middle and high school girls are date raped or raped (Mumford, Lee, & Taylor, 2016; Taylor & Mumford, 2016). And, we are just beginning to have conversations about dating aggression and sexual harassment. Today, there are a small but growing number of dating aggression and sexual harassment prevention efforts in our K-12 schools that help children and adolescents to anticipate the complicated range of sexual-social-emotional experiences, including possible ‘grey zone’ experiences where conflictual and/or unwanted sexual/socioemotional moments feels violating even when it is not criminal.



Just as health is more than the absence of illness, feeling safe is more than the absence of the range of experiences noted above. Feeling safe is also grounded in feeling supported, engaged and at least some of the time, feeling joy as well as safe: Wellbeing! Over the last two decades, there has been growing appreciation that students need to feel supported and engaged. But, there is more talk than actual, research based educational policy or practice guidelines that support this (Cohen, & Espelage, 2020a). And, with terribly few exceptions (e.g. Furlong, 2020), there is little focus on the importance of students (and teachers!) experiencing – at least some of the time – joy in schools.

Natural disasters and crisis are naturally a source of fear. These experiences certainly have an impact on children’s mental health (Makwana, 2019). Historically, the disasters and crisis’s we have focused on includes earthquakes and tornados on the one hand and extreme acts of aggression (school shootings, suicides and kidnappings). The current coronavirus is a new form of disaster that are just beginning to appreciate and address. Murder and suicide are also important and tragically common crisis’s in the lives of students. Although murder as well as suicides much more commonly occur outside of the school (CDC, 2017), they naturally impact children’s lives over time.

### *What can we do to support children feeling and being safe?*

Based on learning and engagement in research, policy, and practice around the world (Aston & Benbenishty, 2019; Cohen, & Espelage, 2020a; National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine, 2016; UNESCO, 2020 ), as well as our conversations with a number of the world’s leading school safety experts, I suggest that school leaders need to consider the following organizing ideas to create a safer school environment:

- **Effective school violence prevention:** Effective school violence prevention efforts need to rest on universal efforts to promote health/mental health/social-emotional-civic competences, both individually and systemically. Just as health is more than the absence of illness, feeling safe is more than the absence of the range of experiences that undermine feeling and being safe. Such competence efforts include:

- Fostering the social, emotional, and academic development (SEAD) of students as well as K–12 school personnel and parents.
- School-wide efforts designed to foster safer, more supportive and equitable, as well as engaging climates for learning.
- Disciplinary and classroom management practices that focus on learning rather than punishment.
- Fostering healthy and connected relationships.

There are a range of school and district improvement goals that will support universal, research-based school safety informed efforts in the following three spheres: Systemically, instructionally, and relationally. (National School Climate Council, 2015).

#### 1) Systemic improvement goals:

- Policy review and reform—ensuring that policy is informed by current research. Today, there are way too many relevant policies (e.g., school safety; disciplinary; bully prevention; school improvement) that are not aligned with current research-based understandings and recommendations.
- Collaboratively develop---among students, parents, and school personnel---a shared vision or portrait of a graduate, based on some foundational questions about the school community: What kind of school do we want ours to be?” “What are the essential skills, knowledge, and dispositions that we want all of our students to know and be able to do when they graduate from high school?”-

- Utilizing prosocial measurement systems (e.g., school climate surveys) in conjunction with traditional academic and behavioral measures).

- Leadership development for students as well as educators.

- Supporting intergenerational school improvement efforts.

- Furthering meaningful school/family/community partnerships.

2) Instructional improvement goals that support social, emotional, and academic development (SEAD):

- Adults—particularly educators and parents—being helpful living examples/role models.

- Disciplinary practice and management focused on learning rather than punishment.

- Pedagogic strategies (from conflict resolution and cooperative learning to moral dilemma discussions and more) that support SEAD.

- SEAD curriculum that is evidenced-based and utilizes a backwards design model that supports the inclusion of prosocial learning goals, strategies, and measures into existing language arts, social studies/history, and athletic courses. A “backward design model” of curriculum development supports teachers to “layer” or integrate prosocial learning objectives into language arts, social studies, history and other subject areas, determining acceptable evidence of learning, and develop learning activities that will help them to actualize all of their learning objectives.



### 3) Relational improvement efforts:

- Fostering healthy, connected, responsible, and caring relationships between educators and students, students and other students, and educators and other educators.
- Fostering effective educator/mental health professional/parent partnerships.

• **Weapons in schools:** Paradoxically, schools are one of the physically safest places for children to be. However, there is understandable and significant anxiety about weapons in schools. The following policies and related practices have the potential to anticipate and address such concerns, (Ron A. Astor and Rami Benbenishty, 2019):

1. Policies concerning weapons and safety should have a wide scope (e.g., all types of weapons; beyond fatal shootings; pertain to all members of the school community);
2. Policies should incorporate a public health prevention approach (e.g., universal approach aimed at prevention weapons in all schools) that targets schools with high levels of weapon-related behaviors;
3. Policies should promote safe, supportive, and equitable climates in schools as well as in extra-curricular activities.

• **Preventing school shootings:** Today, we know that the most promising means of preventing school shootings is through the use of behavioral threat assessment and intervention teams. Threat assessments are designed to help schools channel assistance to students with unresolved grievances or other mental health needs, without overreacting to threats that are not serious. However, too often school leaders today are not focused on behavioral threat assessment and intervention teams.

Despite the many promising means of preventing school shootings, sadly, and counterproductively, too many school districts and states are working to prevent school shootings by investing millions of dollars in building security systems and/or “getting tough” with students. However, research has underscored that punitive methods of discipline make matters worse. Many empirical studies have confirmed that physical security measures are not linked to increased safety; rather, they increase student fear and anxiety.

In conclusion, schools in the US and to a greater or lesser extent around the world are one of the safest places for children and adolescents to be physically. However, this is not true emotionally or psychosocially. In fact, many school climate surveys find that while educators and parents report that their students and children feel “very safe” in schools, students typically report feeling “severely unsafe.” Appreciating the spectrum of experiences that undermines students feeling and being safe in school, as well as creating a relationship approach to school safety, will improve communication and deter future acts of school violence. Attention needs turn from a sole focus on security measures to understanding and promoting positive and supportive relations among students, teachers, administrators, and families, such that school safety becomes a community challenge to address.

### *Bibliographic References*

---

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852-862.

Astor, R.A. and Benbenishty, R. (2019) “Reducing Weapons in Schools: A Research Brief for Policy Makers,” American Psychological Association Division 15 Policy Brief Series 1, no. 1: <https://apadiv15.org/wp-content/uploads/2019/02/Reducing-Weapons-in-Schools-1.pdf>.

Astor, R.A. & Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climates in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.

Anda, R.F., Butchart, A., Felitti, V.J., & Brown, D.W. (2010). Building a framework for global surveillance of the public health implications of adverse childhood experience. *American Journal of Preventative Medicine*, 39, 1, 93-98

Centers for Disease Control and Prevention (2017). *Youth Risk Behavior Survey: Data Summary & Trends Report, 2007-2017*. Available: [www.cdc.gov/YRBSS](http://www.cdc.gov/YRBSS)

Center for Disease Control & Prevention (CDC) (2020). Outbreaks can be stressful. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/managing-stress-anxiety.html>

Cohen, J. & Espelage, D. (Eds) (2020a). *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. Editors J Cohen & D. Espelage. Harvard Educational Press

Cohen, J. & Espelage, D. (2020b). *Feeling and being safe: Individual and systemic considerations*. In *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. Editors J Cohen & D. Espelage. Harvard Educational Press

Crowley, B. Z., Datta, P., Stohlman, S., Cornell, D., & Konold, T. (2018, December 20). Authoritative School Climate and Sexual Harassment: A Cross-Sectional Multilevel Analysis of Student Self- Reports. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000303>

Furlong, M. (2020). Project CoVitality, University of California, Santa Barbara: [www.covitality.ucsb.info/index.html](http://www.covitality.ucsb.info/index.html)

Garbarino, J. & DeLara, E. (2002) *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*. NY: Free Press.

Heekes, S.L., Kruger, C.B., Lester, S.N., & Ward, C.L. (2020) A Systematic Review of Corporal Punishment in Schools: Global Prevalence and Correlates. *Trauma, Violence & Abuse: A Review Journal*, 1-21. DOI: 10.1177/1524838020925787.

Hess, D.E. & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge

Merikangas, K.R., Nakamura, E.F., & Kessler, R.C. (2009). epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11 (1), 7-20

Morgan, E., Salomon, N., Plotkin, M., & Cohen, R. (2014). *The School Discipline Consensus Report: Strategies from the Field to Keep Students Engaged in School and Out of the Juvenile Justice System*. N.Y.: Council of State Governments Justice Center.

Mumford, E.A., Liu W., & Taylor B.G. (2016). Parenting Profiles and Adolescent Dating Relationship Abuse: Attitudes and Experiences. *Journal of youth and adolescence*. 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0448-8>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482.

National School Climate Council, "School Climate and Pro-social Educational Improvement: Essential Goals and Processes that Support Student Success for All," *Teachers College Record* (May 2015).

Taylor B.G., & Mumford E.A. (2016). A National Descriptive Portrait of Adolescent Relationship Abuse: Results from the National Survey on Teen Relationships and Intimate Violence. *Journal of Interpersonal Violence*; 31(6): 963-988. doi. org/10.1177/0886260514564070

UNESCO, 2020 (2020). UNESCO Competency Framework. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. March, 2020. Available: [https://en.unesco.org/sites/default/files/competency\\_framework\\_e.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/competency_framework_e.pdf)

# The Center for Character and Citizenship: School, District and Regional Approaches to the Promotion of School Climate and Character Development

---

Marvin Berkowitz	<b>berkowitz@umsl.edu</b>
Melinda Bier	
Center for Character and Citizenship University of Missouri-St. Louis	
	St. Louis, United States of America

---

Educators commonly want to do what is in the best interests of creating a healthy school climate and in the best developmental interests of their students, but they often turn to methods that are not effective, largely because they do not know what actually is effective practice. At the Center for Character and Citizenship, we have generated a set of frameworks and professional development strategies specifically to fill the research-to-practice gap. They can be grouped in three areas. (1) The first area concerns what we can learn from research about effective educational practice, specifically for nurturing the flourishing of human goodness (which you can call character education, social-emotional learning, positive education, etc.). (2) The second area is a framework of six design principles for effective practice school transformation to create schools of character. (3) The third area is a framework of the virtues of effective school leadership, because we consider school leadership to be the most critical element in successful character education. We will consider each of these in turn.

### *The Three Guiding Frameworks*

**What works in character education:** We have reviewed the research on effective character education, school climate, and social-emotional learning and identified a list of evidence-based practices. These were reported in a project entitled “What works in character education” (for a full list of these evidence-based practices, see Berkowitz & Bier, 2005, 2007). This list was subsequently updated (Berkowitz, 2011a) by incorporating more recent research evidence, and subsequent literature reviews by others. In this project, we defined character education broadly to include school-based social-emotional learning, violence prevention, and drug prevention.

**Design Principles of effective practice:** We then proceeded to cluster these practices under six principles for designing effective character education schools. We have labeled these six design principles with the acronym PRIMED, where each of the six letters of PRIMED refers to a principle for designing schools and classrooms that effectively nurture the flourishing of human goodness; i.e., schools with the structures, practices, climate and policies that support such development, along with academic learning (Berkowitz, Bier & McCauley, 2018).

These six design principles are:

- **Prioritization**: authentically making school climate and character development a, if not the, top priority in the school’s purpose and mission. This entails top leadership commitment, rhetorical emphasis, allocation of resources, and school-wide initiatives, policies and structures.
- **Relationships**: strategically, intentionally and structurally promoting healthy relationships between and within all stakeholder groups in and around the school community.
- **Intrinsic Motivation**: Fostering the internalization of pro-social and just values and virtues, while eschewing extrinsic motivators such as rewards, so students are intrinsically motivated to pursue such ends.

- **Modeling:** All adults in the school community model what they want the students to be.
- **Empowerment:** The voices of all members of the school community are invited, welcomed, seriously considered, and have the possibility of being followed. This entails flattening governance structures and promoting democratic practices.
- **Developmental Pedagogy:** The school is designed to promote the long-term positive development and learning of students. Methods and assessment are aligned with the normatively uneven and long-term path of most development and learning.

When the design principles of PRIMED are followed, schools should see healthy school climates, student character development, and improved academic achievement. This is why the 2018 report of the US Federal Commission on School Safety has endorsed PRIMED as one of five evidence based prevention approaches to promoting safety and reducing violence in schools (<https://www2.ed.gov/documents/school-safety/school-safety-report.pdf>).

**Servant Leadership.** In working with over 1000 school leaders over the past two decades, and from the relevant educational literature, it has become clear to us that school leadership is the single most important variable in successfully creating great schools, including schools of character. Therefore, while we have been helping school leaders learn how to lead schools of character since 1998, and have subsequently supported the development of more National Schools of Character (<https://www.character.org/schools-of-character/>), thanks to the support of the John Templeton Foundation and the Kern Family Foundation, we have recently focused more directly on the personal and professional development of the leaders themselves, rather than only on the development of their schools.

The theoretical framework we have adopted is an adaptation of Servant Leadership (Greenleaf, 1970; Van Dierendonk & Nuijten, 2011). The argument is threefold. First, this is an evidence-based model showing strong relations to organizational reform and effectiveness. Second, the characteristics of servant leaders map directly onto the design principles of PRIMED. Third, Servant Leadership, as articulated by Greenleaf, is explicitly defined as pursuing social

justice and ethics, hence tying it directly to character education. We have identified eight virtues of servant leadership based on Van Dierendonck and Nuijten, Greenleaf, and other research evidence. The eight are: Noble Purpose; Humility; Courage; Gratitude; Forgiveness; Empowerment; Foresight; Stewardship. We define them as follows:

- Noble Purpose. The intention to accomplish something that is meaningful to oneself, and motivated by compassionate love and morality will serve others and the world beyond oneself
- Humility. The ability to put one's own accomplishments/talents/fallibility into proper and accurate perspective, including acknowledging one's own limitations and mistakes and recognizing the value of others. The humble leader seeks the help of others, asks questions, invites input, and out of a willingness to change/improve is open to critical input.
- Courage. A willingness and capacity to take risks and be proactive, innovative, and creative, and continue on a chosen course in adherence to one's own convictions, even in the face of fear or the need to challenge conventions.
- Gratitude. Another-focused moral emotion entailing feeling thankful for the positive in one's world and appreciating what others do for you, and one's good fortune in general. Ideally the grateful leader expresses gratitude to others.
- Forgiveness. Let's go of negative feelings (hate, anger, vengeance) about perceived wrongdoings by others, while accepting their fallibility. The forgiving leader still judges rightness/wrongness of actions of others; and still may pursue justice.
- Empowerment. An openness to the input of others/followers, and enables and encourages decision-making by and the development of them, by authentic delegation of responsibility and control and an openness to change and innovation. The empowering leaders believes in, solicits, listens to, and values contributions/ideas of others, recognizes them for their contributions and gifts, and shares leadership.

- Foresight. The ability to envision a desired destination and see best path forward by understanding relevant past and present and likely future consequences. As a consequence, the leaders of foresight leverages opportunities, plans for contingencies and obstacles, and monitors progress toward long-term goals; can make mid-course corrections
- Stewardship. A felt obligation to hold the institution in trust for others and to the common good which includes self-interest but transcends it for greater good. The steward models stewardship to stimulate others to act as stewards.

### *Professional Development*

Finally, we have developed a set of professional development delivery systems for supporting the development of each of these frameworks:

- CViL (Cultivating Virtues in Leaders) focuses on the virtues of Servant Leadership. CViL is a set of workshops on the virtues of servant leadership. These trainings focus on explaining and exploring the virtues and planning for self-improvement. The development of CViL was supported by the John Templeton Foundation.
- PRIMED Institute is a week long team-building and strategic planning experience for school leadership teams focusing on What Works and PRIMED. It entails three goals/sections: (1) learning about character education in general and PRIMED in particular; (2) school-assessment of PRIMED; (3) strategic planning of next implementation steps. Incorporated are a series of reflection worksheets on each of the design principles of PRIMED. The PRIMED Institute has been implemented in the USA, Colombia (as part of a grant from the Templeton World Charity Foundation to CoSchool; <http://coschool.co/>) and Taiwan (supported by the HTC Education Foundation; <http://www.htcfoundation.org.tw/ContactUs.aspx?language=en-us>).
- CEEL (Character-focused Education for Emerging Leaders) is a yearlong cohort experience for educational leaders that focuses on all three of these frameworks. It is



built upon the elements of the long-standing Leadership Academy in Character Education (LACE; Berkowitz, 2011b; Berkowitz, Pelster & Johnston, 2012). CEEL is a one-year series of monthly full-day workshops focusing on Civil and PRIMED, followed by expert mentoring by school leaders who have transformed their schools along the lines of PRIMED and CViL (funded by the Kern Family Foundation; <https://www.kffdn.org/>).

### *Bibliographic References*

---

Berkowitz, M.W. (2011a). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158

Berkowitz, M.W. (2011b). Leading schools of character. In A.M. Blankstein & P.D. Houston (Eds.), *The soul of educational leadership series. Volume 9: Leadership for Social Justice and Democracy in Our Schools* (pp. 93-121). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Berkowitz, M.W., & Bier, M.C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.

Berkowitz, M.W., & Bier, M.C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5, 29-48.

Berkowitz, M.W., Pelster, K., & Johnston, A. (2012). Leading in the Middle: A Tale of Pro-social Education Reform in Two Principals and Two Middle Schools. In Brown, P., Corrigan, M. & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.), *The handbook of prosocial education: Volume 2* (pp. 619-626). Lanham MD: Rowman & Littlefield.

Greenleaf, R.K. (1970). *The servant as leader*. South Orange, NJ: The Greenleaf Center.

Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The Servant Leadership Survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26, 249-267.

---

# Reflections on the project “Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools

---

Concepción Naval	<b>cnaval@unav.es</b>	Registro ORCID 0000-0002-5927-9398
Universidad de Navarra		
	Pamplona, España	

Character virtue education is not a new idea (Berkowitz and Bier, 2004). The importance of moral and personal development to education and the formation of young people are inextricably linked in the history of educational thought (Bernal, 1998). Aristotle argued that moral education should revolve around the development of the character virtues. The connection of good education with well-being, happiness and citizenship has since permeated Western culture, merging with other ethical sources and theories (Bernal et al., 2018). More recent thinkers, as varied as C.S. Lewis (1947) and Leo Tolstoy (Moulin, 2014) have suggested that the moral values educators should impart are universals, innate but latent in all individuals.

The current importance of character education today, especially in North America from where the modern movement has emerged, has been concerned with applying psychological and sociological research in order to promote education that enables individuals to develop themselves in terms of health, well-being, integration and social participation. Thus, it has been argued, character education can help prevent disengagement with school and employment, and disorders such as depression, anxiety, stress, low self-esteem, addiction and antisocial behavior (Naval et al., 2015; 2017).

Approaches to character education have been influenced by the socio-political, cultural and intellectual context of North America and have been subject to changes in popularity and conceptualisation over the last century. Cultural influences include the civil rights movement; value placed on individualism, work and competitiveness; scientific and technical productivity. Correspondingly, fear about the disparity of values in American society, concern for achieving social harmony, and violence and drug use among young people have also given reason for educators and policy makers to take an interest in character education (Cunningham, 2005). Two important conceptual roots of modern character education originating in North America can be identified as the cognitive evolutionary psychological model of Lawrence Kohlberg which adapted the theories of Jean Piaget, on one hand, and the philosophical movement of neo-Aristotelianism on the other (Bennigna, 1991).

Naval et al (2015) have identified conceptions of character education in the present academy, all of which can be seen to have aspects in common but represent differences in focus and conceptual framework. For example, there is the care ethics approach of Noddings (2008) and Watson (2008) who argue that core values must be enacted within a community and that the development of the agency of an individual is too limited a conception of character education. Devries (1999), on the other hand, argues a more traditional Piagetian constructivist understanding of the socio- moral development of individuals. Narvaez (2006) insists that models of moral development can be integrated across disciplinary frameworks. Lickona (2004) suggests approaches to tackle issues across whole schools. The importance of the social and moral virtues to character education is argued by Wynne and Ryan (1997), and is being thoroughly investigated in the ongoing work of Professor James Arthur and the Jubilee Centre for Character and Virtue in the University of Birmingham (Arthur, 2003; Arthur and Carr, 2013; Kristjánsson, 2015).

The virtues on which this project focused are informed by an Aristotelian understanding that relates the social and moral virtues to personal flourishing as well as the flourishing of others and society at large (Aristotle, 1994). As this project is concerned with investigating character education in secondary schools from a virtue perspective, it is particularly informed by the cutting-edge research of the Jubilee Centre for Character and Virtue in the University of Birmingham. An important document is the Framework for Character Education in Schools

(Framework Consultancy Group, 2013). This provides a concise conceptual framework of the virtues appropriate for the present era (courage, justice, honesty, compassion, self-discipline, gratitude and humility/modesty) and also provides summary principles of character education.

This project is informed by the concepts and theories present in the literature on character education. It also fills a gap in the current understanding of character education by examining character education as it takes place in the cultural and social context of Latin America. This involves exploring the opportunities and challenges for character virtue education in these contexts, and adapting and North American and European character education theory and practice as appropriate.

### *Executive Summary of the Project*

This project aimed to gain greater understanding of how the formation of positive character traits may be enacted and promoted in the context of Central and South American secondary schools. Reflecting the practical and applied nature of educational research, it has a research-focused component and an application-focused component.

The project will advance a vision of the importance of the cultivation of character virtues for the empowerment of individuals. In doing so, it also encourages spiritual prosperity and try to alleviate social problems, in this case contributing to the positive development of Central and South American societies at a critical time in their history. The project team achieves these aims by using innovative research methods, cutting-edge dissemination, and participative outreach.

The project is based upon the hypothesis that rigorous research can help form general principles of the effective practice of character virtue education. A greater understanding of character virtue formation in Central and South America was achieved by reviewing education policy; consulting policy makers and educationists in the region; and conducting six in-depth case studies of secondary schools in Argentina, Mexico and Colombia (two in each country). Case study methodology is appropriate to this research because it allows in-depth investigation of how character virtue education may be embedded and practised in the various activities of

schools in specific social, economic and cultural contexts. Engaging stakeholders in Central and South America will also help promote and develop locally appropriate outreach and innovation.

The application-focused aim of the project is to promote awareness and understanding of character virtue education across Central and South America – not just those countries where the case-study research takes place. This aim will be achieved by means of an outreach programme informed in part by the emerging findings of the policy reviews and case studies. Educators, researchers and other stakeholders will be brought together and informed by a workshop and major conference in Latin America, and another workshop held in Spain. The award of prizes to schools for character education held at the conference (Premio Templeton Latinoamérica en Educación del Carácter) will raise publicity among educators and young people, and reward schools for best practice. Ongoing outreach will be provided by the Institute for Culture and Society. This will include a website dedicated to the project, and the production and dissemination of three short, captivating films. Overall, this programme will offer an exchange of ideas from Europe and North America to Central and South America. In particular, the outreach programme will include links to, and promote, the pioneering and comprehensive research of the Jubilee Centre for Character and Virtues in the University of Birmingham.

The target audience of this project includes teachers, teacher educators, policy makers, parents, students and educational researchers across Latin America.

### *Big Questions*

This project addresses Sir John's Templeton's passion for the promotion, cultivation and formation of positive character traits. It has two related aims, one research-focused, and one application-focused. They can be concisely summarised as follows.

Research aim: To gain understanding of how education for social and moral virtues may be enacted in Central and South American secondary schools.

Application aim: To promote the best practice of education for social and moral virtues in Central and South America through appropriate and informed outreach.

The specific research questions relating to the first aim given above concerning the current practice of character virtue education in Central and South American secondary schools are:

- Does education policy in Argentina, Mexico and Colombia include recommendations to promote character virtue education for social and moral virtues (implicitly or explicitly), if so where, when and how?
- How is character virtue education perceived and conceptualised by educators in - How do schools in Argentina, Mexico and Colombia promote social and moral virtues in practice (implicitly or explicitly)?
- What are some examples of best practice in promoting social and moral virtues in Argentina, Mexico, and Colombia?

The second aim of applying this knowledge in order to promote education for social and moral virtues can be broken down into the three following specific driving concerns:

- How may knowledge about character virtue education practice and policy in Argentina, Mexico, and Colombia be disseminated across Central and South America?
- How can good practice in character virtue education be best applied and promoted in schools across Central and South America?
- What interventions and instruments could be developed from the findings of this project that could be piloted and trialled in future research?

## *Outcomes*

The ultimate goal of the project was to empower young people in Latin America to develop positive character traits that will help them succeed in later life. Effective character education helps young people take responsibility for their actions, develop positive relationships with others and believe in their own abilities. This project tried to achieve this aim by means of three principal outcomes.

These relate to the project's research questions and are each measurable by multiple indicators. They are:

- 1) Better understanding of character education in Latin America;
- 2) Greater awareness of character education in Latin America; and,
- 3) Better prospects for future research into character education in Latin America.

### 1. Outcome 1: Better understanding of character education in Latin America

Our research stemmed from the state of the question which reflected a limited understanding of how educational policies and practice may -implicitly or explicitly-develop the social and moral virtues in secondary schools in Latin America. The premise, then, was the need to understand the challenges for character education in this context: young people of 13-14 years of age at school in Mexico, Argentina and Colombia.

### 2. Outcome 2: Greater awareness of character education in Latin America

In the furtherance of the project in Latin America, various activities have been carried out and numerous resources have been created in order to promote and spread knowledge regarding

character education in the region. Highlights of these actions are the organization of academic activities such as a specialized workshop and an international congress. In addition, a specific website for the project was created to give information on the subject. Besides, we have made several videos which have been uploaded onto our YouTube channel.

Another of the means used to spread knowledge and foster character education were the Templeton Prizes for Best Practice in Character Education in Latin America.

### 3. Outcome 3: Better prospects for future research in character education in Latin America

The major impacts of the project, given its social character, may be defined in different ways. We could say that we have mainly helped to advance scientific knowledge on character education in the Latin American region as, at the present time, this is a fundamental issue in the education, school family and social areas. Likewise, this study is a useful base for further studies on applied programs; its methodological innovation may also be adapted to different contexts and it may be seen as a means to avoid and resolve social problems and even for economic growth, as, through the use of character education programs, social cohesion may be produced.

One of the positive points of this project has been the consolidation of the working group which was composed of two earlier members of the broader research group “Education, citizenship and character”. At present we are the first consolidated Spanish-speaking research group focusing on the study and promotion of the stimulating, but complex and debatable, subject of character education.

In this project we have focused on the years of secondary education, with students of approximately 12 to 16 years old. These years are decisive for character development, but should not be the only ones considered. It would be appropriate and stimulating to extend the range of age groups and development stages for investigation from primary to higher education.



## *Conclusions*

Over the course of the three years, a number of minor adjustments have been made. None of these have altered the overall targets and purposes. As such the activities have also pivoted around outputs and outcomes.

One lesson learned is that while character education is of interest to both academics and practitioners (teachers, school executives, etc.), catering to the same audience at the same time, may be difficult. While teachers may find handbooks with specific advice and recommendations very useful, people with a more theoretical interest in the topic would be encouraged to go elsewhere and vice versa. This was evidenced with the Conference which sought to bring together various groups stakeholders. Informal observations have led to confirm this notion. It is somehow suspected that mixing audiences could also have influenced the conference participation negatively. One recommendation for future consideration would be very aware of the targets groups and their interests when designing project.

Part of the most immediate plans include to continue publishing the results of the conducted research. Besides, providing continuity to the project, a call for papers was launched with the aim to publish a special edition on Character Education in the journal, “Estudios sobre educación” in October of 2019. This monographic issue was a contribution not initially foreseen in the approved proposal. Likewise, the academic members of the team have spoken widely at conferences, including the Association of Moral Education’s 43<sup>rd</sup> and 44<sup>th</sup> conferences, among others. In total, the project and its research has been the topic of XX conference interventions.

One highlight from the project was the organization of the Templeton Character Education in Latin America Awards. The initiative was well received in the target countries and the award ceremony attracted the interest from the highest political levels. More than anything, the initiative seemed to create an awareness of the value and need for character education. It would be relatively easy to build on the momentum created from the first prize and develop the initiative further. Should this be of interest, the University would be happy to assist in whichever way the TWCF would consider adequate.

Furthermore, as we move along the team plans on testing and implementing the novel evaluation tool which was developed over the course of the project. The team will be looking

for project opportunities to test the tool and if successful, this could represent a very substantial contribution to how field surveys are conducted.

Internal Seminars: in the initial stage of the project a number of internal seminars were organized. At the University, a project of this magnitude potentially has a reach far beyond the team members. Small scale events were organized with speakers who would somehow have a specific interest in character education. These have all been listed in previous reports. This initiative clearly helped gain a broader perspective. It also helped create a positive dynamic within the University. We learned that several professors at various schools work on different aspects of character education.

From an administrative perspective, the project has presented a great opportunity to learn. Organizing events (both a workshop and a conference) remotely is challenging. Targeting an entire continent is not easy. Consider the fact that while most of Latin America is Spanish speaking, the accents and terminology vary. Hence producing videos that linguistically would appear appealing to both Argentinians, Colombians and Mexicans required the revision of linguistics experts, finding an adequate narrator, etc.

### *Bibliographic References*

---

Aristotle (350 BCE /2000) *Nicomachean Ethics*. Translated by R. Crisp. Cambridge:

Cambridge University Press.

Arthur, J. (2003). *Education and Character; the moral economy of schooling*. London: RoutledgeFalmer

Arthur, J. and D. Carr (2013) «Character in learning for life: a virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education», *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 34(1), pp.26-35.

Bennigna, J. (Ed.). (1991). *Moral, Character, and Civic Education*. New York: Teacher College Press

Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (Jan., 2004) «Research-Based Character Education», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, pp.72-85.

Bernal, A. (1998). Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau, Pamplona: EUNSA.

Bernal-Martínez-de-Soria, A., Naval-Duran, C., Sobrino, A., Dabdoub J. P., Graña, A. (2018) «Questions and answers regarding character education in Latin-American countries (Mexico, Colombia and Argentina). An exploratory Delphi study», *Edetania*, 53, pp. 23-44

Cunningham, C. (2005) «A certain and reasoned art: the rise and fall of Character Education in America» in D.K. Lapsley and F.C. Power (Eds.). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, pp.166-200.

Devries, R., (1999) «Implications of Piaget's Constructivist Theory for Character Education», *Action in Teacher Education*, 20(4), pp.39-47. Framework Consultancy Group (2013) *A Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtue [available at <http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/other-centre-papers/Framework..pdf>]

Kristjánsson, K. (2015) *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.

Lewis, C. S. (1947) *The Abolition of Man or Reflections on Education with Special Reference to the Teaching of English in the Upper Forms of Schools*. London: Geoffrey Bles.

Lickona, T. (2004) *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.

Moulin, D. (2014) *Leo Tolstoy: Bloomsbury Library of Education Thought*. London: Bloomsbury.

Naval, C., González-Torres, M. C., & Bernal, A. (2015) «Character Education, International Perspectives», *Pedagogía e Vita*, 73, pp.155-184.

Naval, C., Bernal, A., & Fuentes, J. L. (2017) «Educación del carácter y de las virtudes» en *Diccionario Interdisciplinar Austral*. In Claudia E. Van- ney, Ignacio Silva y Juan F. Franck (eds). Retrieved from [http://dia.austral.edu.ar/Educación\\_del\\_carácter\\_y\\_de\\_las\\_virtudes](http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes)

Narváez, D. (2006) «Integrative Ethical Education» in M. Killen y J.G. Smetana (eds.), *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Noddings, N. (2008) «Caring and Moral Education» in L.P. Nucci and D. Narváez (eds.), *Handbook of moral and character education*, New York: Routledge.

Watson, M., (2008) «Developmental Discipline and Moral Education» in L.P. Nucci and D. Narváez (eds.) *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, pp.175-203.

Wynne, E. A. and Ryan, K. (1997) *Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline*. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.

# Construction and psychometric properties of measuring instruments for school climate assessment in Brazilian context

Adriano Moro	<b>moroadriano@uol.com.br</b>	Registro ORCID 0000-0001-9625-3923
Carlos Chagas Foundation (FCC) Department of Educational Research		
Telma Pileggi Vinha		Registro ORCID 0000-0002-0510-8390
Faculty of Education State University of Campinas (SP) (UNICAMP), Brazil		
Alessandra de Moraes		Registro ORCID /0000-0001-5521-9307
School of Philosophy and Sciences São Paulo State University (UNESP), Marília-SP, Brazil		
São Paulo - Brazil		

High-quality education is difficult to conceptualize due to the complexity of the school universe and its specificities as an educational institution. It assumes the possibility of a person's full development, enhancing a human being's physical, cognitive, affective and sociomoral aspects. It contributes to the education of honest, fair and respectful citizens, which also includes knowledge learning, necessary for a productive and satisfying life in a democratic society. The climate is related to the quality of life in the educational institution and it reflects the perception of students, teachers, managers, other employees, and family on the daily work at school. Moreover, it reflects the shared values, established and agreed rules, proposed goals, teaching and learning development, interpersonal relationships and organizational structures (Cohen, 2006, 2010, 2012). Every school has its own climate perceived by those who are part of it. Many studies indicate an association between the quality of the climate and the well-being of school actors, especially students, showing a relationship between climate quality and academic performance, motivation to learn, behaviors, the feeling of belonging and justice, satisfaction with the school, knowledge value and self-concept (Fan, Williams, & Corkin, 2011; Cohen et al, 2009; Cohen, 2010).

To recognize the relevance of the climate in an educational institution, we support that the understanding and analysis of the school climate may reveal essential elements and identify positive aspects of school dynamics. Furthermore, it may expose aspects deserving further investigation, and the proposition of interventions in order to improve the quality of this environment. Thus, we present the results of a study conducted to construct, apply and analyze the validation evidence of the instruments adapted to the reality of Brazilian schools to evaluate the school climate according to students from the 7th grade onwards, as well as teachers and managers.

### *Methodology*

In order to build, test and validate the school climate assessment questionnaires in Brazil our methodological path consisted: the school climate concept definition, the instrument construction process, data collection, and statistical analysis to examine the evidence of psychometric validity.

In consonance with the national and international literature, we conceptualize the school climate construct in line with the reality of our schools in Brazil. Thus, we understand that the school climate refers to the set of perceptions and expectations shared by school agents resulting from the experiences lived in that context regarding the norms, goals, values, human relationships, organization, as well as the physical, pedagogical and administrative structures present in the educational institution. It corresponds to the perceptions of students, teachers, and managers from a real common context. It has influences on school dynamics and, in turn, it becomes influenced by them, thereby interfering with people's quality of life and with the process of teaching and learning. Although several international research studies highlight the importance of a positive school climate for high quality education, Brazil had no validated instruments for measuring climate according to the characteristics of the Brazilian schools.

After an investigation of studies on school climate, a reference matrix with eight dimensions was formulated which enabled the evaluative items.

**Table 1 School Climate Reference Matrix**

<b>School Climate – Matrix</b>		
<b>Dimension</b>	<b>Concept</b>	<b>Group</b>
1. Relationships with teaching and learning	The good quality of this dimension is based on the perception of the school as an effective workplace with knowledge, which invests in the success, motivation, participation, and well-being of its students. It promotes the value of schooling and knowledge. It also implies the effective performance of a stable teaching staff and the presence of differentiated strategies which favor the learning of all besides continuous monitoring, so that no student is left behind.	Student Teacher Manager
2. The social relations and the conflicts at school	It refers to relationships, conflicts and perceptions about the quality of treatment among school members. It also covers the identification, by adults, of situations of intimidation and mistreatment experienced in peer relations, and the co-responsibility of school professionals in coexistence issues. The good quality of the relational climate is the result of the positive relationships from that environment, the opportunities for effective participation, the guarantee of well-being, respect and support among people, thus continuously promoting a sense of belonging.	Student Teacher Manager
3. Rules, sanctions and school safety	This dimension concerns the perceptions of managers, teachers and students about interventions on interpersonal conflicts at school. It covers the elaboration, content, legitimacy and fairness in the application of rules and sanctions, also identifying the types of punishment generally employed. It also includes order, justice, tranquility, coherence and security in the school environment.	Student Teacher Manager
4. Situations of intimidation among students	This dimension deals with the identification of situations of intimidation and maltreatment in the relationships among peers, and bullying perceived by the students and the places where they occur.	Student
5. Family, school and community	It refers to the perception of the quality of relationships between school, family and community, including respect, trust and support among these groups. It covers the performance of the school considering the needs of the community. It involves the feeling of being an integral part of a group that shares common goals.	Student Teacher Manager
6. The physical infrastructure and network of the school	This one refers to the perception of the quality of the infrastructure and to the physical space of the school, its use, adequacy and care. It concerns how equipment, furniture, books and materials are prepared and organized, fostering free access, security, sociability and well-being in these spaces.	Student Teacher Manager
7. Relationships with work	It involves the feelings of managers and teachers in relation to their working environment and educational institutions. It covers perceptions about professional training and qualification, study practices and the reflections on actions, valuation, satisfaction and motivation for the role they play, and the support they receive from managers and other professionals.	Teacher Manager
8. Management and participation	It includes the perception about the quality of the processes used to identify the school needs, the intervention, and evaluation of results. It also includes the organization and articulation among the various sectors and actors that integrate the school community in order to promote participation and cooperation spaces in the pursuit of common goals.	Teacher Manager

Source: VINHA, MORAES & MORO (2017).

Based on this matrix, three questionnaires were composed of items in the Likert four-point format aimed at students from the 7th grade of elementary school, their teachers, and managers of Basic Education. Each dimension comprises a set of questions which addresses certain aspects of daily school life. It is noteworthy that the set of elaborated items with specific contents for each group (students, teachers and managers) and the set of relation items with statements for the three questionnaires aim to assess the different perspectives of the participants on the same topic.

Data were collected and 11,516 respondents were sampled, totaling 9,112 students (from 7th grade on, including High School), 1,533 teachers and 871 Managers (Basic Education).

The nature of the theory underlying the School Climate construct refers to the formative model. In this perspective, climate is an external construct which emerges from the perceptions about the institution's different dimensions shared by the school agents. In this sense, the construct was represented by Principal Component Analysis (PCA) and Composite Reliability (CR), testing for the analyses that aim at the validity evidence of measuring instruments.

The statistical processing: Principal Component Analysis (PCA) refers to a multivariate processing technique that focuses on decomposing a set of original variables into another set of variables of the same dimension, called principal components.

This processing has fundamental properties including the linear combination of all-original variables. Each variable is independent of the other, allowing the estimation of data and aiming to retain maximum information regarding the variables' total variation. In other words, PCA processing aggregates variables according to their total variance, that is, data are grouped.

Our methodological option for PCA processing was to examine the individuality of the variables above 0.85. According to Hair et al (2009), the recommendation for the acceptable value referring to cut off point for the composite reliability (CR) is above 0.50, and the closer to 1 (100%), the greater the reliability of the scale. For Valentini and Damásio (2016), CR is a robust indicator, capable of presenting evidence of score accuracy, which is proof of validity

for the construct. Thus, based on the values achieved, we can affirm the precision of the internal structure of the instruments.

### *Results*

Due to all the processing and rigorous analysis of the results from PCA and CR, changes were made in the instruments and in the reference matrix by the exclusion of items with a componential load lower than 0.30. There was also content modification of a few items that still had meaning and/or writing problems, and allocation of some items including small adjustments in the Reference Matrix. Thus, we arrived at the final composition of measurement instruments with a total of 104 items for students, 123 items for teachers, and 130 items for managers. Therefore, we could preserve the largest number of significant items for the climate diagnosis. If we had worked with grouped dimensions based only on the pattern of participants' responses, we might have grouped items representing different dimensions, which would have been conflicting with the analysis.

After the verification of the possibility of factoration, we examined the componential retentions (appropriate number of components to be retained), called Factor/Component Retention Methods. The methodology used to identify the number of components to be retained was the Hull method, using the Factor software (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006; Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011; Ceulemans, Timmerman, & Kiers, 2010). Then, we proceeded to the retention of the items that presented componential load  $> 0.30$ . Items with loads  $< 0.30$  were indicated for exclusion because they had low covariance with the other items on the scale.

Finally, as previously mentioned, we used Composite Reliability (CR). We emphasize that the accuracy of the internal structure measured with composite reliability is also an evidence of validity.



**Table 2 Synthesis of the Principal Component Analysis (PCA) and Composite Reliability (CR) Results**

Dimensions	Processing	Questionnaire: Students	Questionnaire: Teachers	Questionnaire: Man- agers
1 – Relationships with teaching and learning	(PCA)	> 0.30 (18 items) < 0.30 (02 items)	> 0.30 (28 items) < 0.30 (02 items)	> 0.30 (20 items) < 0.30 (01 item)
	(CR)	0.90	0.96	0.82
2 – Social relationships and conflicts at school	(PCA)	> 0.30 (22 items) < 0.30 (02 items)	> 0.30 (20 items) < 0.30 (01 item)	> 0.30 (21 items) < 0.30 (02 items)
	(CR)	0.96	0.91	0.92
3 – Rules, sanctions and safety at school	(PCA)	> 0.30 (32 items) < 0.30 (0 items)	> 0.30 (21 items) < 0.30 (09 items)	> 0.30 (26 items) < 0.30 (03 items)
	(CR)	0.95	0.98	0.86
4 – Situations of intimidation among students	(PCA)	> 0.30 (15 items) < 0.30 (02 items)	Not applicable for teachers	Not applicable for managers
	(CR)	0.92		
5 – Family, school and community	(PCA)	> 0.30 (07 items) < 0.30 (0 items)	> 0.30 (11 items) < 0.30 (0 items)	> 0.30 (12 items) < 0.30 (01 item)
	(CR)	0.88	0.95	0.87
6 – Infrastructure and physical environment of the school	(PCA)	> 0.30 (08 items) < 0.30 (0 items)	> 0.30 (08 items) < 0.30 (0 items)	> 0.30 (08 items) < 0.30 (0 item)
	(CR)	0.89	0.97	0.88
7 – Relationships with work	(PCA)	Not applicable for students	> 0.30 (12 items) < 0.30 (0 items)	> 0.33 (12 items) < 0.30 (01 item)
	(CR)		0.92	0.83
8 – Management and participation	(PCA)	Not applicable for students	> 0.30 (13 items) < 0.30 (0 items)	> 0.30 (26 items) < 0.30 (01 item)
	(CR)		0.93	0.94

Source: Authors' elaboration

Table 2 shows that the componential loads of instrument items in the different components reached a value greater than 0.30 in most items, allowing only few of them for exclusion.

Regarding Composite Reliability (CR), values greater than 0.77 were reached in all dimensions of the three instruments, most of them above 0.85. According to Hair et al. (2009), the recommendation for the acceptable value referring to the cut off point for WC is above 0.50 and, the closer to 1 (100%) the greater the reliability of the scale. In the perspective of Valentini and Damásio (2016), WC is a robust indicator, capable of presenting evidence of accuracy of scores, which represents evidence of validity for the construct. Thus, based on the values achieved, we can affirm the accuracy of the instruments' internal structure.

The validation of three school climate measurement instruments for Brazilian schools was completed. It is important to highlight that a school climate questionnaire is not an end in itself, but a means to serve the project. In this sense, we hope that the duly validated questionnaires can serve to a qualified investigation of the school climate. Thus, it may assist researchers who intend to carry out studies in this area and, above all, contribute to educational institutions that aim at reforming their climate and pursuing quality education. The importance of developing good measuring instruments is beyond the questions themselves, but how relevant they are as a tool for the school, but how relevant they are as a tool for the school for because climate diagnosis serves to assess what is working well and what needs to be improved at the institution.

### *Conclusions*

Although widely considered in other countries, especially in the United States, the investigation of school climate is still not much studied in Brazil. A climate assessment allows individuals to express their impressions, experiences and feelings in and about the educational institution. The set of perceptions of all individuals at school provides a picture of the socio-educational environment, allowing a recognition of what is happening (both strengths and vulnerabilities), and it favors the hierarchy of priorities and areas where improvement efforts and interventions are targeted. As previously highlighted, school is a complex universe, composed of different

and interrelated dimensions so that the possibility of investigating them in their specificities is what promotes the movement of climate transformation and reform.

As we have emphasized, the measurement instruments enable the climate diagnosis through the different perceptions of school actors on different aspects of the institution. This way, it will be possible to analyze the convergent and divergent perspectives, to discuss the contradictions, to jointly plan actions that, besides acting in the school fragilities and needs, it improves the positive points. From this perspective, the results should strengthen the beginning of a reform process and, based on a coordinated work, to identify and prioritize the areas that need to be improved.

Our main objective in developing a measuring instrument to diagnose school climate was to provide validated questionnaires for the school to assess itself. The whole process of constructing and validating the questionnaires enables schools to know themselves, analyzing each dimension and identifying not only what they are doing well, but also their weaknesses. Then, with this knowledge, action plans for a high-quality education may be proposed. During the validation process, we did not think of a questionnaire that would allow us to identify a school climate index. Back then, each dimension would have been composed of a set of validated items to measure the respective characteristics of the school itself. Our focus was always the school. Our questionnaire should serve the school.

### *Bibliographic References*

---

Ceulemans, E., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2010). The Hull procedure for selecting among multilevel component solutions. *Chemometric and Intelligent Laboratory Systems*, 106(1).

Cohen, J. (2006, Summer). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2).

Cohen, J. (2010). *School Climate: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child. The Challenge*. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder, 16(4), 2010. Retrieved from <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97>.

Cohen, J. (2012, September). The new standards for learning. *Principal Leadership*.

Cohen, J., Maccabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009, January). School climate: research policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180213.

Fan, W., Williams, C., & Corkin, D. D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48, (6), 632-647.

Hair, J. F., Black, B., Bardin, B., Anderson, R. R., & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. (6th ed.). Porto Alegre: Bookman.

Lorenzo-Seva, U., Ferrando, P. J. (2006). Factor: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91.

Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46 (2), 340-364.

Valentini, F. & Damasio, B. F. (2016). Variância media extraída e confiabilidade composta: indicadores de precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-7.

Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*, v. 1. (1s. ed.). Campinas: FE/UNICAMP.



## Educational performance and school climate under analysis of different indicators

Alessandra de Morais	<a href="mailto:alemorais.shimizu@gmail.com">alemorais.shimizu@gmail.com</a>	Registro ORCID 0000-0001-5521-9307
School of Philosophy and Sciences São Paulo State University (UNESP)		Marília-SP, Brazil
Simone Gomes de Melo		Registro ORCID 0000-0001-5632-7211
State University of Campinas (UNICAMP)		Campinas-SP, Brazil
Adriano Moro		Registro ORCID0000-0001-9625-3923
Carlos Chagas Foundation (FCC) Educational Research Department		São Paulo - Brazil
Terezinha Ferreira da Silva Colombo		Registro ORCID 0000-0003-0319-0543
School of Philosophy and Sciences São Paulo State University (UNESP)		Marília-SP, Brazil
Carmen Lucia Dias		Registro ORCID 0000-0002-6521-8209
University of Western São Paulo (UNOESTE)		Presidente Prudente-SP, Brazil
		Sao Paulo, Brazil

The school climate can be considered a school representation from the perceptions and feelings of its members, reflects its practices, rules, and values like the quality in interpersonal relationships. Research shows that a positive climate can provide besides welfare, a better academic performance too. (Casassus, 2002; Thapa et al., 2013).

Brault (2004) was an investigator between climate and students' school performance and he proved the climate impact over the students' performance. The research he carried out involved 30.685 students with ages between 13 to 17 years old in Quebec, Canada. There were five dimensions involved: Relationships, Educational, Fairness and Belonging. The results showed that three dimensions had a significant relation with the school performances in French and Math, namely: the Educational climate, Fairness, and Relationships.

Another research, Summer (2006), in Tennessee, United States, evaluated the school climate under the conception of 1.484 interviewed teachers, while the development was reproduced by a standardized instrument applied to the students during the three years the students had attended the school. The dimensions which involved these studies were Order, Instruction, Environment, Leadership, Expectations, Involvement (from parents and community), Collaboration (from school principals, teachers and students in problem-solving strategies) As a result, the hypothesis of a positive relationship between the general school climate and the areas of knowledge investigated was confirmed.

Just as, Roberts (2007), who aimed to determine 43 students' perceptions of quality and interpersonal relationships – Fairness, Order and discipline, Involvement from parents,

Resource Sharing, Interpersonal relationships between Students, Student-Teacher relationships – and compare with the academic performance, school attendance, and disciplinary referrals. Studies have indicated an important factor: the existing positive relationships among teachers and students result in good school performance. Besides that, from all the factors, the one which has shown to be more significant was Fairness. Intriguingly, they have found a negative correlation, and statically significant, between Interpersonal Relationships and students with low attendance rates, revealing that if the students do not relate to the school in this instance, it reflects in absences and even school dropout and poor school performance.

In line with these investigations, this paper aims to present the results of two types of research developed by us in Brazilian schools which had as a goal the relationship between the climate and school performance. The tools to evaluate the school climate were specific questionnaires built and validated for the reality of Brazilian schools, composed by the following dimensions, consisting of a set of items that refers to aspects present in everyday life and school relationships: the relationship with education and learning (1<sup>st</sup> Dimension); social relations and the conflicts in school (2<sup>nd</sup> Dimension); the rules, sanctions and the fairness in school (3<sup>rd</sup> Dimension); family, school and the community (5<sup>th</sup> Dimension) the infrastructure and the school infrastructure (6<sup>th</sup> Dimension) – for students and teachers; bullying among students (4<sup>th</sup> Dimension) – only for students; and the relationships with the job 7<sup>th</sup> Dimension), and the management and participation ( 8<sup>th</sup> Dimension) – for teachers (Vinha et al., 2017).

## *Research I*

### *Methodology*

The first research (Colombo, 2018) aimed to identify the evaluation relationship from the school climate along with the development reached in bimonthly school evaluations. The research was carried in an elementary private school, chosen on any grounds and it had the participation of 214 students from Junior High School (Brazilian 7<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades) and 203 students from High School (Brazilian 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> grades) reaching a total amount of 417 students, those being 54% males students and 46% female students.

For the evaluation of the school climate, it was used the aforementioned tools and for the data gathering of the students' development, the final grades obtained by the students were used in the same bimester on which the climate investigation tools were applied. The grades obtained by the students were gathered from different areas of knowledge/subjects from Junior High School and High School.

For the data analysis, the multiple linear regression technique was adopted as a methodological criterion, however, due to the extension of the tables with the resulting statistical models, we will apply in this presentation to the value of the adjusted  $R^2$  (adjusted R squared) obtained in each model and those dependent variables that were positively related to the independent variable under analysis.

### *Findings*

The final the independent variables, regarding the school climate, which were significantly related in the regression analysis (5% significance level) with the dependent variables, to increase the concepts obtained in the investigated disciplines when present, and that we had highlighted were:

- at the Junior High School: Portuguese Language ( $R^2$  adjusted = 0,324= 32,4%):

“There are moments and spaces designed to discuss problems of coexistence, discipline, and rules at school”; “Your school makes proposals for activities (workshops, courses, sports ...) beyond class hours”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Math ( $R^2$  adjusted = 0,498= 49,8%): “There are moments and spaces designed to discuss problems of coexistence, discipline, and rules at school”; “Your family is happy with the school”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Science and Biology ( $R^2$  adjusted = 0,528= 52,8%): “There are moments and spaces designed to discuss problems of coexistence, discipline, and rules at school; “What is the highest level of education of the main responsible at home; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in History and Geography ( $R^2$  adjusted = 0,362= 36,2%): “Teachers show an interest in our life outside school”; “What is the highest level of education of the main responsible at home; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Arts ( $R^2$  adjusted = 0,356= 35,6%): “Teachers encourage student collaboration in planning activities”. “I am satisfied with the relationship I have with the coordinator / advisor”; “The spaces used for physical and sports activities are adequate”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”.

– at High School: Portuguese Language ( $R^2$  adjusted = 0,348= 34,8%): “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Math ( $R^2$  adjusted = 0,484= 48,4%): “Staff treats all students with respect”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Biology ( $R^2$  adjusted = 0,365= 36,5%): “social relations and the conflicts in school” (2<sup>nd</sup> Dimension); “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Sociology and Philosophy ( $R^2$  adjusted = 0,324= 32,4%): “I am satisfied with the relationship I have with the school staff”; “Your school makes proposals for activities (workshops, courses, sports ...) beyond class hours”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in History and Geography ( $R^2$  adjusted = 0,453= 45,3%): “There is an opportunity for parents to participate in school decisions”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in English Language ( $R^2$  adjusted = 0,322= 32,2%): “Teachers support and encourage the students”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; in Chemistry and Physics ( $R^2$  adjusted = 0,445= 44,5%): “Regarding your studies, how do you believe you are doing”; Arts ( $R^2$  adjusted = 0,292= 29,2%): “What I learn at school is useful for my life ”; “Employees treat all students with respect”; “Regarding your studies, how do you believe you are doing”.



The question made for the students “Are there moments and spaces destined to talk about coexistence, discipline, and rules problems at school?” made specifically for Elementary Education proved to be also efficient for Portuguese, Mathematics, Science, and Biology subjects. In their research, Thapa et al (2013), points out that in schools where the rules are clear, fair and even with proper disciplinary management, they present lower rates of victimization at the student and of crimes committed which reverberates in a positive environment with good academic results.

The questions about “coordinator/advisor” (promoted an increase in time for English, Spanish and Arts subjects), “Do they demonstrate an interest in our life outside school?” (promoted an increase in History and Geography averages), “Do they support and encourage students” (promoted an increase in English averages) show students’ satisfaction in the relationships established with school staff (managers and teachers) of the institution resulting in an increase in averages (EF) in the aforementioned subjects. These results strengthen the assumption that the positive perception of the relationship climate is due to the favorable rapport that occurs in the school space, the respect and support that exists between people which favors academic performance as pointed out in the research (Jankens, 2011).

The questions related to family satisfaction with school (increased Mathematics average); the one related to the level of education of the main people in charge in the house (increase in the averages of Science and Biology; History and Geography; English and Spanish) both from Elementary School; the questions related to the opportunity given to parents to participate in the decisions made by the school (increased History and Geography averages – High School); and if the school conducts proposals for activities such as workshops, courses, sports, among others, outside of class hours, they have increased the averages of Sociology and Philosophy in High School. These variables show the positive influence of family participation on academic performance. These data confirm that of other studies (Doyal, 2009) are relevant to the researched school given the development and decision-making policies, emphasizing the importance of the active participation of parents in the school procedures, as well as in the different activities that are offered to parents and the community in general during the after school activities such as workshops, sports, among others.

The question related to the incentive offered by the teacher to the students, so that they collaborate in the planning of classroom activities, promoted an increase in the averages Arts subject (PE). Thapa et al (2013) address the importance of student participation in the classroom and it has been shown that when students are encouraged to actively participate in their learning, their potential for academic performance increases.

The question that refers to the “Social relations and conflicts at school” stands out and which promoted an increase in the averages of Biology in High School. This dimension concerns the relationships, conflicts and how the quality of treatment is perceived among the members of the institution. Such perception is a relevant factor in the educational processes which can be confirmed in the research by Cassassus (2002), in which among the questions related to performance, the highlight was the emotional climate favorable to learning in the classroom (students get along well with their colleagues, there are no fights, there is a harmonious atmosphere, there is no interruption of classes).

Also in this research, the variable that positively prevailed all disciplines was “Concerning your studies, how do you believe you are” (which promoted an increase Portuguese Language, Mathematics, Sociology and Philosophy, Arts, English and Spanish, Biology, History and Geography, Chemistry and Physics subjects at both levels of education). This variable deserves to be highlighted, as the motivation for learning is an effective way to succeed in the behaviors that the person proposes to develop. The term effectiveness motivation, used by Díaz-Aguado (2015), it refers to the individual’s motivation to be competent, to have an intrinsic motivation that makes him persistent in overcoming obstacles. The author shows that the motivation for effectiveness is learned throughout life and stems from experiences that involve mistakes and successes. If these experiences are consistently recognized by people who are important and meaningful to a child or adolescent (parents and teachers, for example), their ability to overcome difficulties is developed and this becomes incentives for the continuation of the various activities they are involved in.

Finally, the results presented indicate that a more positive assessment of the climate favors a better performance in the different subjects taken, especially in variables related to belief in studies, the quality of social relationships, the existence of democratic spaces in the school

environment, and relationships with the family. However, such data show that both the assessment of a positive climate and school performance are not associated with factors that are independent of each other but are due to multiple elements arranged in a complex way (Casassus, 2002). What we will also be able to evidence through the research that we will present next.

## *Research 2*

### *Methodology*

The second research (Melo, 2017) aimed to verify the school climate relationship from point of view of the students, teachers, and principals of public High Schools from a Brazilian representative sample, with these schools' performance and its students based on the results from ENEM - National High School Exam, the only external rating index in Brazil's High School, applied annually and considered one of the main selective process to enter Brazilian Universities (Inep, 2016).

46 public high schools were representing a Brazilian state participated in the research. From what 2731 students, 426 teachers, and 173 managers answered the climate questionnaires. We used a probability sampling, in which stratification and randomness techniques were used to select schools and subjects.

For the performance evaluation, we used Enem's grades from the year 2015. Such evaluation is divided by Subject Areas: Natural Sciences, Humanities, Languages, Mathematics, and Essay. Whereby, the first four ones are objective in nature and the last an essay. In this paper, we have chosen to measure the performance uniquely, therefore we calculated the arithmetic's simple average, relying on each of the areas that corresponded to the objective tests and we also considered the grade from the essay test, but separately from the other areas. Besides that, we have considered the following contextual data made available in the exam above mentioned: Participation Rate and Socioeconomic Level Indicator (Inse) - it is a measure capable of placing the set of students served by each school in a layer, taking into account the parents' educational level, possession of household assets, income and hiring of services by students' families (Inep, 2014).

To analyze the influence of the climate and the contextual data (independent variable) over the school performance (dependent variable) we used the multiple linear regression with the Enter method and the adjusted  $R^2$  was analyzed to observe the coefficient of determination of variation explained by the model.

### *Findings*

By multiple linear regression we could verify that in the 1<sup>st</sup> Model the significant influence on the performance forecast, based on the average of ENEM 2015, to the independent variables Inse and Participation Rate, both presenting a positive coefficient B (slope) showing that when the Inse and the school participation rates are bigger, ENEM's performance rates are even higher. This first model proved to be able to predict 40,5% ( $R^2$  adjusted) from the variation in the scoring average of ENEM 2015. The 2<sup>nd</sup> model also revealed to be significant predicting 33,4% ( $R^2$  adjusted) from the variation in the score average of ENEM 2015, in which is identified the significant influence to predict the performance before the school climate variables in the bullying among student's dimension (from student's point of view) and Inse, showing that both presented positive coefficient B (*slope*) confirming that the better the school climate in terms of the bullying dimensions situations among students, together with Inse, got a higher the average in ENEM.

In face of the fact that we found a poor relation of the performance from the other school climate dimensions and due to the high percentage value of data referring to the relationship between socioeconomic level (Inse) and performance, it was decided to analyse the school effect to control such a contextual variable and then identify that the positive school climate is the one which could cause benefits to the performance.

According to Travitzki (2013), the school effect started to be studied in the 70s to the 80s with the purpose to analyse the school's effectiveness operating in unfriendly environments. For Brault (2004), such expression emerges from the conjuncture of the school democratization policy even based on this phenomenon, significant differences were observed between school institutions in terms of their academic performance. Initially, the particularities between schools focused on the type to which kind it belonged (public or private), clients (learning difficulties, socioeconomic

condition) or the adopted program. However, it was identified that there were issues beyond those because although it had problems some schools surpassed the expectations as for their school performance. The overall characteristics of this institutions was based under the control of this adverse situations with planning and sensitivity and the so the school would fall under its capacity to help students to achieve a performance above from what it is expected for that community due to its conditions by statistics means which involve the performance above or under the expected, considering the environmental conditions, mainly the in the socioeconomic level.

Thus, in this study, the analysis which takes in to account the school had a goal to observe if schools with a performance above expected on ENEM considering the environment, could have a better school climate if compared to schools with grades under the expected. To calculate the school effect over the performance, using the Socioeconomic Level Indicator from the residual value of each school was extracted from the linear regression model, which was determined by the difference between the value predicted by the regression equation and the observed value or by the difference between the average and the observed value.

The analysis from the school effect allowed to divide the schools in quartiles based on dispersion and trends according to the residual data reaching three groups: Group 1 made of schools with performance under the expected, the Group 2 made of school with performance close to the expected and the Group 3 with schools presenting performance way above the expected considering Inse. Based on these values, 12 schools made it up to Group 1, 23 schools made it up to Group 2 and 11 schools made it up to Group 3. We then tried to see if there would be variations in the school climate data according to the grouping carried out.

The school climate assessment questionnaires were constructed in the Likert format, corresponding to a scale of 1 to 4 points. Thus, in the analysis of the overall school climate and the climate by dimension (from the students, teachers and principals perspectives) we considered the calculation of the set of items average and from this result the numerical data were transformed into categorical according to the terciles: up to 2.25 points: negative evaluation; from 2.26 to 2.75 points: intermediate evaluation and from 2.76 to 4 points: positive evaluation as instructed by Vinha, Morais and Moro (2017).

To verify whether the differences in the frequency distribution of the climate assessment presented by the subjects in Groups 1 and 3 were significant, we applied the Chi-square test or Fisher's exact test, depending on the sample size of each audience. The results found were that in the student audience, in all cases (that is, in the general assessment of the climate, in the assessment by dimensions and the assessment by items - with few exceptions), the differences were statistically significant (for  $p = 0.05$ ) between Groups 1 and 3, in which the evaluations of students in Group 1 were more negative and those in Group 3 more positive. Regarding teachers and principals, we could verify this same propensity for individuals in Group 1 to present more negative evaluations and those in Group 3 more positive ones, however, the results were not statistically significant in most cases (for more details see MELO, 2017).

We also noticed that there is a more critical assessment from the students, the positive assessment in both Group 1 and Group 3 are lower than those of teachers and principals. However, it is noted based on the result of the investigated sample that in schools with performance far above than expected in ENEM (Group 3), students, teachers and principals had a more positive perception of the school climate than in schools with performance below expected. This allows us to indicate that the school climate proved to be a protective factor for schools to perform better than expected, given their environment conditions of a socioeconomic nature. Thus, a more positive school climate, even if it does not overcome barriers that transcend school walls such as socioeconomic contrasts, can mitigate the impact of environmental differences and provide a better climate for studying, learning and developing, which, consequently, reflects on student performance.

### *Conclusions*

We concluded that a school to be a good one needs to provide not just good materials, minimum content, hire teachers with a good background it is necessary to aim and execute beyond that using positive relationships in teaching, presenting the school's rules and demonstrating how to apply it in a real, meaningful situation where all can participate making it possible to see that conflicts do exist and it is a result of living in society being necessary the knowledge of constructive ways to solve it, demonstrating that the school walls also have its importance to present knowledge to their colleagues and disseminating it, making it useful and motivational.

Finally, the school climate is composed of agents that contribute to promoting a more healthy, respectful and favourable environment, reflecting on a better quality of life to the agents which compose the school community as presented, aiming for better academic performance rates.

### *Bibliographic References*

Brault, M.C. L. (2004). Influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet **établissement ou perception individuelle?** *Maitre ès Sciences. Université de Montréal*, Quebec, Canadá.

Casassus, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano editora.

Colombo, T.F S. (2018). *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil.

Diaz-Aguado, M. J. (2015). *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Americana, São Paulo: Adonis.

Doyal, T. S. (2009). *Is there a relationship between academic achievement and school climate at the elementary, middle, or high school grade level?* Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, United States. Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. Nota Técnica Indicador Nível Socioeconômico. (2014). Recuperado em julho de 2016, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2015/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf).

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Sobre o ENEM. (2016). Recuperado em julho de 2016, de <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>.

Jankens, B. P. (2011). *An Examination of the Relationship Between School Climate and Student Growth in select Michigan Charter Schools*. Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan, United States. Melo, S. G. (2017). *Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília, Marília, São Paulo, Brasil.

Roberts, J.L. (2007). *Student's perception of school climate*. Master of Science, Rochester Institute of Technology, Rochester, New York, United States.

Summer, M. G. (2006). *Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools*. Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, United States. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013, September). *A Review of School Climate Research*. *Review of Educational Research*, 83, (3), 357-385.

Travitzki, R. (2013) *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*, v. 1. (1s. ed.). Campinas: FE/UNICAMP.

# Professional development and transformation program for ethical and democratic coexistence in Brazilian schools

---

Telma Vinha	<a href="mailto:telmavinha@uol.com.br">telmavinha@uol.com.br</a>	Registro ORCID 0000-0002-0510-8390
Faculty of Education - Unicam		
Cesar Augusto Amaral Nunes		Registro ORCID 0000-0001-5792-507X
GEPEM - Unesp/Unicamp and Instituto Unibanco		
Campinas, Brazil		

---

Brazil has high violence rates involving adolescents. Despite youths aged 15 to 29 represent 26% of the population, almost 60% of them participate in the total number of firearm-related homicide. According to Waiselfisz (2016, p.8) "the culture of violence is high in Brazil. The capacity of negotiation of conflicts is low, and violence is frequently used to solve problems. Most of the homicides in the country are not related to drugs, but to this culture. They are banal crimes". The World Health Organization also points interpersonal violence as the major cause of death of people between 10 to 19 years of age in our country (Wentzel, 2017).

Therefore, there is the need to promote sociomoral education which develops more assertive, respectful and egalitarian human beings. Although this must be the society's responsibility as a whole, the school has significant influence in this formation because it is a social lab by excellence where a person stays for many years until she becomes an adult. If in order to learn how to live socially, it is necessary to have common life experiences, the school is the perfect setting for such.



Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) defends the commitment of education to “integral human formation, and to build a fair, democratic and inclusive society”. This commitment is translated into a set of competencies which must be developed by the students at school, such as: the capacity to argue ethically, the exercise of empathy, dialogue, conflict resolution and cooperation, to make oneself respected and to respect others, to welcome and value the diversity of individuals and social groups. Also, to autonomously make decisions based on the knowledge built at the school following ethical, democratic, inclusive, sustainable and solidary principles.

Despite what the official documents advocate, schools have several violence problems. Research indicates an increase in indiscipline, violence, aggression, insults, transgression, bullying and other situations. (Garcia et al, 2013; Zechi, 2014; Aquino, 2016; Muggah, Pellegrino, 2020). According with the answers of 69,676 school principals who participated in the Sistema de Avaliação da Educação Básica (IEDE, 2019) assessment, the main factors which hamper schools to work properly are lack of financial resources (67,2%), and student indiscipline (61,5%). Students’ answers also indicated high rates of indiscipline. As stated by the Programme for International Student Assessment - PISA (OCDE/PISA, 2019), in a study with 79 countries, 41% of Brazilian students affirmed that teachers need to wait a long time for students to calm down before they start teaching, compared to 26% of students of other countries.

Teachers, managers, and students perceive the school as a violent space. Data from the previous PISA assessment (OCDE/PISA, 2017) with the participation of over 100 thousand teachers and school principals from 34 countries revealed that 12,5% of educators in Brazil reported suffering verbal aggressions, or some type of intimidation by students at least once a week. The average of educators in other countries was 3,4%. A research in seven State capitals in Brazil with over 8,000 students (Abramovay, 2016) found that 70% of them consider that violence has occurred in their schools. When asked about the kinds of aggression they had in the last 12 months, 27,7% said cyberbullying, 20,9% threats, 25% were stolen or robbed, and 13% had some physical aggression.

This scenario indicates the need to offer opportunities to train teachers. Thus, they can feel better prepared to build a more positive school climate. Moreover, they can deal with coexistence problems developing values of respect and justice in their students, and practicing

skills which favors conflict resolutions in a more assertive, dialogic and cooperative way. However, a broad research involving many universities showed that this goal is very distant. In this study (Menin, Bataglia & Zechi, 2013), 1,062 public school education projects on values were investigated. The results showed that less than 2% had a more systematized work, so as to be considered successful. It is interesting to understand why the majority of the projects was not considered favorable: they were addressed only to students, they were short-period and punctual, limited to some school spaces, and aimed at discipline or behavior control. 71% of the professionals who elaborated these programs had no background in the area and based their proposals in common sense.

Recently, in a contrary movement to the development of the democratic coexistence which promotes such values, the Ministry of Education released in 2019 the National Program of the Civic-Military Schools<sup>1</sup> (PECIM) aimin to have 216 schools under this program until 2023. The objective is to decrease school violence, to promote student discipline, and to improve the academic performance. Militarization is a set of conceptions and practices of militar characteristics applied in a context where there was no former militarism as a cornerstone reference, thus leading schools to be reconfigured. School management is transferred to the military, usually having the principal named by the Military Police chief. Police officers compose the disciplinary team which is responsible for students discipline and security. Teachers and coordinators form the pedagogical team linked to the Secretary of Education. The disciplinary mechanisms in the barracks are adopted, offering civilian students education based on military procedures, rites and values. Examples are the reinforcement and worship of national symbols, the imposition of rigid norms, uncritical obedience to hierarchy, and inflexible discipline.

### ***Methodological procedures: The "Ethical coexistence at school" Program***

Ethical coexistence happens among autonomous subjects who have critical conscience. They permanently evaluate the norms, attitudes and traditions based on moral principles. Therefore, they must promote practices that defend values associated with dialogue, participation, cooperation, justice, respect, solidarity, and self-regulation. Ethical coexistence must not be

---

<sup>1</sup> <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>

restricted to the good socialization within already established forms of coexistence, but it must be understood as a process in which some norms, relationships and costumes are criticized so as new ways of coexistence are thought and discussed (PUIG, 2000). This proposal goes in the opposite direction of the school militarization model of Bolsonaro government.

Based on this conception, the Study and Research Group on Moral Development (GPEM) from Unicamp e Unesp<sup>2</sup> has developed the project<sup>3</sup> named "Ethical coexistence at school" in six public elementary and middle schools of two cities in the interior of São Paulo State which voluntarily joined the program. It is an inservice school transformation program aiming at the improvement of school coexistence, and of the processes of conflict resolution favoring the construction of a positive school climate. It lasts 24 months, and it was elaborated considering three different but interrelated paths (Puig, 2000). The interpersonal path: the set of influences resulting from the educators' way of being and doing, especially the relationship they establish with their students. The curricular path regards the planning and executing of activities specifically designed to work with students' moral education. Last, the institutional path which has the educational activities risen from school and class organization based on the democratic participation.

In order to promote changes to effectively foster a positive school climate and conducive to the development of coexistence, there is the need to organize an intentional work which favors it. It is necessary to make the school a place of dialogue, and personal and collective transformation. Considering this perspective, a series of differentiated and complementary actions were organized (prevention, promotion, attention and follow-up) to constitute this program. Each school received two researchers who were responsible for implementing it. They were monitored by the school coordinators and other researchers through the narratives about the implantation process of the schools which were in an online cooperative environment, the

---

2 State University of Campinas (Unicamp) e São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São Paulo State, Brazil.

3 "Ethical coexistence at school" has the general coordination of Telma Vinha, Luciene Tognetta e Cesar Augusto Amaral Nunes. Livia Maria F. da Silva e Adriana de Mello Ramos are part of the formation team and they also coordinate the local implementation with the following lecturers: Danila Di Pietro Zambianco, Flávia M. C. Vivaldi, Mariana Tavares A. Oliveira, Sanderly Bicudo, Thais Leite Bozza e Warley Guilger Corrêa. We also count on a great team of collaborators composed by researchers, graduate students from Unicamp and Unesp, specialists and undergraduate students.

*Knowledge Forum*<sup>4</sup> (KF), and also through weekly meetings at the University.

In the beginning of the project, the school climate<sup>5</sup> was assessed through instruments built and validated<sup>6</sup> by the research team. Also, there were observations of school daily routine, and interviews with the actors of the educational community. The subjects were students from the 7th grade on, teachers, and managers. Based on the diagnosis and discussion of the data, the planning of the intervention program was elaborated collectively, and some of the topics dealt with in the inservice program were deepened. The actions of the program included (Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi & Moro, 2017):

- The insertion of a weekly 90-minute **discipline** in the school curriculum so that coexistence and moral could be discussed systematically. In this discipline, students reflected about themselves and about others. Also, it worked assertivity on conflict resolution, empathy, the expression of feelings, bullying, online behavior, among other things;
- Weekly inservice program for the school professionals with the introduction of cycles of collective construction which had 140 hours. This education program was planned in a way these professionals could build a relationship of dialogue, respect and trust with the students. Thus, they studied topics such as the development of morality, a more assertive and empathic language, rules and their processes of elaboration and legitimation, the problems of coexistence and the constructive interventions, procedures to deal with the conflicts, among other things;
- Fortnightly education program only for managers and reference teachers, with 60 hours. The meetings had as objectives: to study the leading of school assemblies and

---

4 Collaborative environment Knowledge Forum (KF): it is a collaborative online platform designed by Carl Bereiter and Marlene Scardamalia from University of Toronto, for the specificities of collective and collaborative participation. <https://kf.utoronto.ca>.

5 School Climate is the set of perceptions and expectations shared by the people at school. It comes from the lived experiences regarding norms, objectives, values, human relations, and the physical, pedagogical and administrative organization. It influences school dynamics, and it is therefore influenced by them. This way, it interferes in the quality of life, and in the quality of teaching and learning process.

6 Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas, FE/ Unicamp, 2017. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>>

the development of active procedures of moral education;

- The implantation of spaces of participation and conflict resolution, such as the mediation of conflicts, and the classroom assemblies which happened systematically. Collective issues were discussed in these spaces.
- Proposals of youth protagonism like support teams. Some students are chosen by their colleagues to act in the face of intimidation and mistreatment problems between peers, and other conflicts which prevent coexistence at school.
- The collective construction of a Coexistence plan which provides the general guidelines of: the coexistence model to be adopted at school, the objectives to be reached, the norms that rule it, and the actions that will be realized in this area in order to reach the objectives.
- The sampling monitoring of the main procedures implemented through participating observation sessions, periodical advisory and assistance meetings for managers and teachers.

These actions intended to favor the construction of a positive school climate at those schools, to include sociomoral and emotional skills in the school curriculum, and to create systematized spaces for conflict resolution and for teachers and students to reflect about their values, feelings and attitudes. It is noteworthy that there were difficulties and resistance seen as natural during a process of innovation and collective construction of a proposal. This situation demanded constant dialogue, incentives to engagement, and replanning whenever necessary. The school is a privileged space for coexistence and multiple interactions, but, at the same time it presents the great challenge of developing and preserving democratic, fair and respectful coexistence which aims to neutralize discrimination and justice. This challenge valorizes the wealth of the school's plurality.

### *Evaluation and results.*

A mixed-methods approach was used to evaluate the program. Quali-quantitative analysis of the evaluation of the school climate and responsive evaluation were adopted. Evidence of the transformation was extracted from the narratives of the (KF). Also, questionnaires on the assessment of the formation program were applied, as well as semi-structured interviews with students, teachers and managers, plus observation sessions at schools.

Apart from the evaluation program, other research was conducted at the six schools (Dourado, 2016; Ferreira, Aragão, Vinha, 2018; Moraes, 2018; Tognetta, Souza, Lapa, 2019; Ramos, Aragão, 2018; Zechi, 2020; Vivaldi, 2020). Next, the main results of the triangular analysis of the data will be presented. Moreover, references of other studies which found similar results will be mentioned between parentheses.

It is important to highlight that transformation depends on the characteristics of each institution, once they move forward in different rhythms and ways. Nevertheless, the results could verify the decrease of the situations of violence and intimidation (Tognetta, Souza, & Lapa, 2019; Vivaldi, 2020), and in the expressive improvement of: the quality of interpersonal relations among teacher and students, and among peers (Silva, Aragão & Vinha, 2018); in the employment of more empathic communication by the teachers (Ramos & Aragão, 2018; Ferreira, 2018; Zechi, 2020); in more constructive interventions in the process of conflict resolution (Dourado, 2016), in the change of the quality of the rules and greater student participation in the process of elaboration and discussion of problems (Vivaldi, 2020), in the increase of the feelings of justice, respect and belonging by the students, with growing engagement and legitimation of spaces for reflection and debate (Moraes, 2018). Before the implantation of the program, teachers did not consider themselves responsible for the quality of convenience, and for conflict resolution. They attributed those problems to students and to the result of the family upbringing. After the program finished, everyone who was interviewed recognized that it is the teacher's job to develop sociomoral values and to improve coexistence (Zechi, 2020). Coexistence started to be considered more propositive (intentionality) than reactive, the opposite of what it was thought before.

Afterwards we identified that some problems still remained. For example: low engagement by some teachers and managers, the presence of situations of authoritarianism in the relationship among some teachers and students, lack of dialogue especially among the school staff, the presence of expiatory sanctions in some situations, and the yet authoritarian posture of some managers. The schools that had less transformation were the ones where there was evident tension among teachers and the manager, lack of dialogue among them, and the principal's resistance to the applied actions. There was also the problem of high turnover of the staff which made the program sustainability difficult. Through interviews with teachers and managers some months after the program was over, Zechi (2020) identified that changes in individual postures were kept in those professionals who participated in the program. Also, some institutional procedures such as classroom assemblies and support teams were maintained, though they were not performed by all six schools, and not with the same frequency. The continuation of actions in these institutions was not promoted by the Secretary of Education after the researchers left. It is believed that better articulation of this program with higher instances (Secretary of Education) is necessary, also longer monitoring period at schools in order to consolidate cultural changes.

### *Final Considerations*

The educational work towards democratic coexistence refers to collective and dialogical participation. It is characterized by the possibility of sharing ideas, of promoting the development of reflections, and ethical living. It makes conflict resolution possible, opposing to the use of violent, coercive, arbitrary or individualistic means for the construction of norms that rule the respectful, fair and solidary coexistence among the school actors.

Because it is a place of coexistence with diversity, and to learn to live in a public space, school must be the ideal place for the democratic practicum to happen. It is complex to build a school where coexistence can be qualified as ethical or democratic because it implies in coordinated, institutional, curricular, and personal transformation actions. These actions reveal the quality of the relationships, decision making, spaces of participation, access to knowledge, representativity, respect to diversity.

Despite the good laws, there are almost no public policies in Brazil which foster the improvement of school climate and the quality of a more ethical and democratic coexistence. In contrast, the only current policy of the Ministry of Education in this matter is the militarization of the public schools with police officers managing school discipline, and as a consequence, the increase in the rigor of rules and punishments, of vigilance and the uncritical obedience to hierarchy. This worrying movement has been increasing either in municipal or state-run schools. It is necessary to discuss the consequences of this kind of education with the society, and also to present democratic alternatives to this model.

With the support of Unibanco Institute, our research group has the challenge of improving the program which took place physically at schools and amplifying it to a large scale for high schools of state education networks in order to promote the school staff formation, the opportunities and the spaces for a democratic, participative and ethical coexistence among all the members of the educational institutions. It is important to highlight that the produced materials will be public and free. The project is planned to last four years with the possibility of more, and it is expected that with its implementation and execution, the professionals of education can become independent and in fact to proceed to the consolidation of education aiming at “human and integral formation, and the construction of a fair, democratic and inclusive society” (Brasil, 2017).

### *Bibliographic References*

---

Abramovay, M. (2015) *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso, OEI, MEC.

Aquino, J.G. (2016) *Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa*. *Cadernos Pesquisa*, vol.46, n.161, pp.664-692, São Paulo.

Bataglia, P. R., Zechi, J. A. M., & Menin, M. S. S. (2013) *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez.

Brasil. (2017) *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Dourado, T. (2016) *Planejando a convivência: analisando as intervenções de uma proposta em escola pública*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia). Campinas: Unicamp Faculdade de Educação.

Garcia, J., Tognetta, L.R.P., & Vinha, T.P. (2013) *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Ed Mercado de Letras.



- IEDE (2019). Como estão as escolas públicas do Brasil? Análise das respostas dos professores, diretores e alunos aos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017. São Paulo: Iede.
- Moraes, R.A. (2018) Espaço de Viva ética: a voz dos alunos. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia). Campinas: Unicamp Faculdade de Educação.
- Nunes, C. A. A, Vinha. T. P., & Tognetta, L.R.P. (2016) Ethical social living in schools: promoting the improvement of school climate. 42st Association for Moral Education Conference. Boston, Ma: Association for Moral Education, Harvard.
- OECD/PISA (2017) Programme for International Student Assessment. <http://www.ideas-forum.org.uk/news/item/89-oecd-global-competency-report-published>
- OECD/PISA (2019). PISA 2018: Results. Programme for International Student Assessment. Resultados do Brasil <https://www.oecd.org/pisa/>
- Peres, M.F.T. et al. (2018) Violência, bullying e repercussões na saúde. Departamento de Medicina Preventiva/FMUSP, São Paulo.
- Puig, J.M. (2000) Democracia e participação escolar. São Paulo: Moderna.
- Ramos, A. M., & Aragão, A. M. (2018) Convivência ética e formação de professores: novas práticas, sentidos e significados. *Revista Scheme*, Volume 10, Marília, SP. doi: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2018.v10n2.02.p5>
- Silva, L. M. F., Aragão, A. M. F. & Vinha, T. P. (2018) Sentidos e significados atribuídos por professores de um curso sobre convivência escolar. *Psic. da Ed.*, 47, 2º sem. de 2018, pp. 31-38 São Paulo. doi: 10.5935/2175-3520.20180015
- Tognetta, L. R. P., Souza, R. A., & Lapa, L. Z. (2019) A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 3, p. 397-410.
- Vinha, T. P., Nunes, C.A.A, Silva, L.M.F., Vivaldi, F.M.C, & Moro, A. (2017) *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana, SP: Adonis.
- Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., & Moro, A. (2019) Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Revista Scheme*, Volume 11. Marília, SP. doi: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123>
- Vivaldi, F. M. C. (2020) *A função social da escola: construção, implantação e avaliação de um projeto institucional para a convivência ética*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Unicamp.
- Waiselfisz, J. J. (2016) *Caderno temático 1: o mapa da violência*. Recife - Flacso Brasil, 2016
- Wentzel, M. (2017) *O que mais mata os jovens no Brasil e no mundo, segundo a OMS*. BBC
- Zechi, J.A.M. (2014) *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: Unesp.
- Zechi, J.A.M. (2020) *A convivência ética em escolas públicas: avaliando a construção do Plano de Convivência*. Relatório de Pós-Doutorado. Campinas, SP: Faculdade de Educação – Unicamp.

# Understanding the Adolescent in the Classroom

---

Silvia Juliana Ordonez Rodríguez	<a href="mailto:silviaordonez84@uan.edu.co">silviaordonez84@uan.edu.co</a>	Registro ORCID 0000-0001-6469-1101
Lyda Mayerly González Orjuela		
Universidad Antonio Nariño		
Bogotá, Colombia		

When teaching young adolescents, there are many factors that teachers need to take into account in order drive students into a successful language learning process. It is important to know who the students are, where they come from and the social context they live in. Often, teachers focus their attention on planning successful classes, searching for meaningful material, and developing interesting activities in order to help students succeed. While these efforts are important when teaching young adolescents, it is even more important to be familiar with the students’ personalities, daily lives, environments and backgrounds.

In addition, when teaching a foreign language it is important to keep in mind the different factors that affect learning. Herrera and Murry (2011) stated that when teachers take into account students’ backgrounds and biographies, students have a greater involvement in activities. In fact, Thomas and Collier (1997, as cited in Herrera & Murry, 2011) also claimed that giving importance to students’ differences in background will help students in their learning acquisition. Students need to find relevance in what they are learning and living at the same time.

The middle school years are full of significant changes; students at this age, experience physical, emotional, social and cognitive changes that influence their behavior and the way they think. Murray and Christison (2011) said, “adolescents are often the neglected group of language learners in terms of focus and specific

teacher preparation” (p. 88). This is because many teachers do not have the appropriate training and strategies to successfully fulfill the goals and face the challenges that teaching adolescents brings. These changes usually affect their learning development and jeopardize their second language acquisition process. Therefore, designing a workshop that guides educators in how to effectively design pre-adolescent lesson plans and activities can be the starting point to a necessary change in the way this particular population is being addressed.

Additionally, teachers should know that offering language support to English language learners (ELLs) and engaging them in meaningful and standard-based learning activities will promote better acquisition of the language. Gay (2000), Noddings (1999) and Travieso-Parker (2006, as cited in Cloud, Lakin, Leininger and Maxwell, 2009) affirmed that “caring teachers, culturally responsive pedagogy and effective second language instruction motivate secondary ELLs and insure that they succeed academically.” Adolescents are in need of educational programs that are specifically designed for their age group because of their uniqueness in terms of intellectual, social, emotional, and physical development.

### *Theoretical Framework*

#### *The Need for Workshops/Professional Development for English Teachers*

Over the years, different research studies have evidenced the need for educators to be provided with regular training and guidance. Educators seek different courses, workshops and staff development trainings that can help them to improve their best practices (Aseltine, Faryniarz & Rigazio-DiGilio, 2006). For that reason, educational institutions and the National Education Association have provided educators with the opportunity to enrich their actual knowledge in order to create a positive impact in the instructional classroom (National Education Association, 2014).

The National Council of Teachers of English (2014) has provided online workshops and seminars since 1982, in order to encourage teachers to enhance their professional practices and enrich students’ learning processes. At the same time, this organization also purveys materials, ideas and lesson plans that are aligned with the purpose of the training they provide. Similarly, the Sanford Graduate School of Education (2014) offers different professional development

opportunities for educators who want to train educators or for teachers of all grades who need different learning tools to help their students. These are just some brief examples of different courses for English teachers in general.

In Colombia, professional development conducted for English teachers has been limited. However, the Ministry of National Education in Colombia (n.d) is implementing a new proposal that looks for the enhancement of English educators by providing them with different professional development courses and trainings that will improve their practices in the English classroom. The idea is to help teachers to design engaging and motivating lesson plans full of strategies and techniques that help students achieve their language goals. Additionally, the International Research and Exchanges Board (IREX) also provides a well-designed staff development for English institutions that want to improve the quality of their teachers. Its aim is to help teachers improve their classroom practices and provide them with innovative ideas, strategies and techniques to use in the classroom. Unfortunately, this type of staff development is expensive and it is almost impossible for a public institution in Colombia to afford this kind of teacher training.

According to the TESOL International Association (2013), ESL/EFL teachers should have a “conscious knowledge of the components of language.” (page 77). These teachers are in charge of addressing language learners’ needs in order to help them acquire English language content. In addition, English teachers should be conscious of the language variations, changes over the years and language components themselves in order to properly teach students and drive them into a successful and complete learning experience. For these reasons, ESL/EFL educators must be in constant training and the implementation of appropriate professional developments for educators at schools and language institutions is imperative (Cardona, 2014).

### *EFL Teachers in Colombian Classrooms*

Bilingualism has become essential valued language skill in many parts of the world. These days, this practice is implemented in almost all public and private institutions worldwide (National Ministry of Education, 2014). In Colombia, the National Ministry of Education (2014) created the “*Guide Twenty-two*” that explains all the standards, models, strategies and some activities teachers should use in the classroom in order to fulfill the English expectations the Government demanded. This guide is based on the Common European framework and it states that all high school students should graduate with a B1 level (Pre-intermediate). This influences the way public schools in Colombia design their English instruction.

Additionally, institutions of higher education that train educators have been in charge of creating the suitable profile of the ideal instructor based on the expectations of the National Ministry of Education (Cardona, 2014). These institutions are doing their best to form integral teachers, connoisseurs of their discipline, with innovative methodologies and users of new technologies to be applied in the classroom (Serrano, 1998). However, Cardona (2014) pointed out that in spite of the efforts of these institutions and the commitment of the pre-service teachers; Colombian education is still in need of reflective teachers who have the appropriate tools, strategies and elements to fulfill the language expectations and demands teaching a foreign language brings.

Likewise, Amador-Watson (2011), an expert in bilingualism and second language acquisition from the University of California, attested that in Colombia, English is not taught with “archaic” methodologies which make it difficult to have a successful acquisition of the language. Moreover, she pointed out that teachers only use activities such as, fill in the gaps, drills and worksheets which are obsolete ways of teaching grammar. Additionally, Amador-Watson reported that teachers are not designing activities that make students think of English as a necessity rather than an additional subject. Educators are not creating educational activities where students can use the oral production in order to put into practice the learned structures. In other words, “teachers know how to speak the language, but do not know how to teach it” (personal communication, April 1, 2011).

In summary, scholars have written a great deal on teaching English to adolescent language learners. While the literature supports special attention to this unique population of students, it has not yet provided an in-depth understanding of how to best support educators in gaining the skills necessary to be successful. The workshop described here, represents one approach to assisting teachers of adolescents gain a better of understanding of the various considerations that must be made in designing and enacting effective English language instruction.

### *Methodology*

During my years as a pre-service and in-service teacher in Colombia, I noticed that adolescents often struggled with acquiring the English language. It took me several years of teaching experience to realize that specific strategies geared to this population are needed. According

to the Association for Middle Level Education (2007), these young adolescents start developing metacognitive skills and also start to develop their critical and cognitive thinking. Additionally, Piaget asserted that young adolescents build upon their individual experiences and prior knowledge to make sense of the world around them (as cited in association for middle level education, 2007). Adolescents usually are more interested in real-life experiences and authentic learning opportunities; that is why it is really important for teachers to be authentic, creative and teach based on adolescents' needs and likes.

Therefore, the main purpose of this project is to instruct and motivate Colombian educators to learn the appropriate techniques, strategies and activities that can provide these young learners with the necessary tools and key elements that can be used to encourage students to successfully achieve their individual goals as second language learners.

As a future ESL educator, the teaching position I would like to pursue is with young adolescents. I find this particular population exciting, but at the same time challenging. Young adolescents have great learning potential, and when they are engaged, they become enthusiastic and committed. I think that I can positively contribute to this particular population due to my past experience and my passion for continuing to investigate strategies aimed at reaching this particular group of students. For that reason, the purpose of this project is to present a workshop that provides teachers in Colombia with the necessary tools, training, strategies and knowledge in order to assist them in appropriately helping these young learners to become successful in their foreign language learning process.

Due to the developmental changes this particular population faces, this special group needs special attention, and teachers must be trained on how to address adolescents' needs; this is the key to helping them successfully acquire the expected levels of language proficiency. Colombian educators need to be exposed to effective teaching strategies, techniques and tools; these will equip the educators with the necessary knowledge to successfully design lesson plans that not only help adolescents to learn the English language, but also activate their interested and motivation on learning.

For the above-mentioned insights, this workshop will provide teachers with a variety of strategies, lesson plans and different teaching tools that will help educators of this special population. In addition, it will emphasize using appropriate strategies for teaching English as

a foreign language (EFL) to young adolescents, as educators often do not take into account the needs of this particular population. These learners require appropriate kinds of activities, authentic instructional materials and even assertive ways of communication in order to promote a better acquisition of the target language.

This project is divided into two sessions that provide relevant information regarding the above-mentioned topics. The first session immerses teachers into the socio-emotional and intellectual characteristics of young adolescents in order to help educators understand why it is important to learn how to teach young adolescents. The second session implements different activities and lesson plans, which will serve as a model to help teachers design appropriate instructional materials for their classes.

To conclude, in my current experience with teaching young adolescents, I have noticed the changes and phases this particular population goes through. I have been in this teaching field and find that helping these children to develop their intellectual, moral, psychological, emotional and social skills has been an inspiring experience and a way to enrich myself as an educator. My aim as a researcher of this topic is to be able to investigate all the possible solutions, strategies, techniques and tools that can drive young adolescents into a successful learning experience. Educators must know that teaching this particular population has different implications and styles since the middle school years are full of significant changes. Therefore, I want to provide teachers with some ideas, strategies and tools for how to appropriately address these changes.

### *Conclusions*

Teaching is more than a job or an occupation. Teaching is a vocation that requires dedication, integrity and energy. Adolescent ESL and EFL teachers have an important role in education. The implementation of suitable and appropriate strategies in the language classroom will not only motivate language learners, but will also support their success in the second language acquisition process and at the same time allow him/her to feel comfortable and included in the classroom. In addition, teachers should be aware of the importance of helping this particular population find their own methods for learning a language. When a teacher takes into account the fact that adolescents have different needs that must be met in order for them to successfully learn a language, students will be more likely to achieve their goals in a

respectful and harmonious way. Therefore, it is important for adolescent language teachers to implement the different research-based teaching procedures that I describe in this project.

Herrera and Murray (2011) provided a variety of research data that address the importance of recognizing the adolescent learner as unique, and they posited different strategies that language teachers should use to teach this particular population. They have also stated that adolescents encounter different phases which make them more unpredictable and challenging. Fortunately, different research studies have provided teachers with effective and appropriate tools that not only help adolescents in their learning process, but also assist teachers with strategies, ideas and techniques to successfully motivate and engage this particular population in the language classroom.

I have always believed in the idea that teachers should not only be the transmitters of learning, but also the spark of acquisition. Teachers are academically prepared to share their knowledge and encourage students to learn; however, educators sometimes forget that they are also equipped with personal experiences, life adventures and unique personalities that should be used in the classroom as instructional tools in order to make students feel they are not the only ones who have faced difficulties in the learning and life process. As it was previously mentioned, adolescents need to be motivated and challenged; they also need to find a place where they feel comfortable, confident and heard. They want to hear different perspectives of life and build their own personalities in order to understand that they are not the only ones who have been through these difficult changes (Herrera & Murray, 2011). Likewise, Cresswell (as cited in Herrera & Murray, 2005) argued that teachers should be friendly, great listeners, and have the time to get to know each student well. This will create a safe class environment by driving students to create a well-developed self-concept and making them feel appreciated.

Therefore, our daily challenge as language educators should be the development and designing of suitable engaging and motivating activities that allow the learner to acquire knowledge in an interesting and motivating manner.



## Bibliographic References

Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning A Performance-based Approach to Teacher Development and School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Association for middle level education (April, 2007). *Young Adolescents' Developmental Characteristics*. Retrieved from: [http://www.amle.org/portals/0/pdf/research/Research\\_Summaries/Developmental\\_Characteristics.pdf](http://www.amle.org/portals/0/pdf/research/Research_Summaries/Developmental_Characteristics.pdf)

Cardona, S. (2014). *La Formación de Docentes en Lenguas Extranjeras en Colombia: Cerrando el Círculo*. Academia.edu. Retrieved from: [https://www.academia.edu/1581729/La\\_formacion\\_de\\_docentes\\_en\\_lenguas\\_extranjeras\\_en\\_Colombia](https://www.academia.edu/1581729/La_formacion_de_docentes_en_lenguas_extranjeras_en_Colombia)

Caskey, M., and Anfara, V. Jr. (2014). Research Summary: Young adolescents' Developmental Characteristics. Association for Middle Level Education. Retrieved from [https://www.amle.org/BrowsebyTopic/WhatsNew/WNDet/TabId/270/ArtMID/888/Article\\_D/300/Research-Summary-Developmental-Characteristics.aspx](https://www.amle.org/BrowsebyTopic/WhatsNew/WNDet/TabId/270/ArtMID/888/Article_D/300/Research-Summary-Developmental-Characteristics.aspx)

Cloud, N., Lakin, J., Leininger, E., Maxwell, N. (2009). *Teaching Adolescent English Language Learners: Essential Strategies for Middle and High School*. From: [http://caslonpublishing.com/media/publication\\_samples/Cloud\\_et\\_al\\_Look\\_inside.pdf](http://caslonpublishing.com/media/publication_samples/Cloud_et_al_Look_inside.pdf)

Edvantia District Administration (2007). *Adolescent English Language Learners: The adequate yearly progress hurdle*. From: <http://www.districtadministration.com/article/adolescent-english-language-learners>

Herrera, S. G., & Murry, K. G. (2011). *Mastering ESL and bilingual methods*. Boston, MA: Pearson Education. IREX (n.d) Teaching Excellence and Achievement Program TEA International Teacher Application. Retrieve from <http://www.irex.org/application/teaching-excellence-andachievement-program-tea-international-teacher-application>

Irvin, J. L., Meltzer, J., & Dukes, M. S. (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D., Johnson, R. (n.d.) Cooperative Learning Institute: *An overview Of Cooperative Learning*. Retrieved from <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>

Linares, A. (2011, April 1). "El Inglés se enseña de forma muy arcaica aun": *Experta en Bilingüismo*. El tiempo. Retrieved from: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-267899.html>

Marshall, R. M., & Neuman, S. (2012). *The Middle School Mind: Growing Pains in Early Adolescent Brains*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Ministerio De Educación Nacional República de Colombia (n.d). *Programa Nacional de Bilingüismo: Proyectos de Desarrollo Profesional*. Retrieved from: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_formacion\\_docentes.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_formacion_docentes.pdf)

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2006). *Formación en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto!, 1-42. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Retrieved from: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518\\_recurso\\_3.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf)

Murray, D. E., & Christison, M. A.(2011). *What English Language Teachers Need to Know*, Volume II. New York, NY: Routledge. National Council of Teachers of English (2014). Web Seminars: High-Quality Professional Development on Your Desktop. Retrieved from <http://www.ncte.org/seminars> National Education Association (2014). *Professional Development*. Retrieved from <http://www.nea.org/home/30998.htm>

National Institute for Literacy (2007). *What Content-Area Teachers Should Know About Adolescent Literacy* [pdf]. Retrieved from: [https://lincs.ed.gov/publications/pdf/adolescent\\_literacy07.pdf](https://lincs.ed.gov/publications/pdf/adolescent_literacy07.pdf)

North Carolina Dept. of Public Instruction, R. h. (2004). Last Best Chance 2004: Educating Young Adolescents in the 21st Century. Middle Grades Task Force Report. Fall 2004. *North Carolina State Department of Education*.<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED485447>

Perkins-Gough, D., (2007). Special Report / Focus on Adolescent English Language Learners. *Responding to Changing on Demographics*, 64. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar07/vol64/num06/Focus-on-Adolescent-English-Language-Learners.aspx>

Sanford Graduate School of Education (2014). *Professional Development Opportunities for Teachers*. Retrieved from <https://ed.stanford.edu/knowledge/professional-development> TESOL International Association (2013). Preparing Teachers of English Language Learners: Practical Applications of the PreK–12 TESOL Professional Standards Retrieved from [http://www.tesol.org/docs/books/bk\\_preparingeffectiveteachers\\_738](http://www.tesol.org/docs/books/bk_preparingeffectiveteachers_738)

---

## **Capítulo III.**

### *Retomar la integración de valores en la educación*

---



## *Contenido*

---

- Retos y oportunidades de la educación del carácter ..... 183
- El liderazgo virtuoso y la educación del carácter, un camino de formación y para la formación ..... 195
- Leer para Reconciliarnos ..... 203
- Estudio sobre cómo perciben los estudiantes de pregrado en psicología sus conocimientos éticos profesionales. .... 211
- Desarrollando la prosociabilidad en el aula.  
El caso de escuelas primarias en Chiapas. .... 220
- Ambiente intráulico mediado por la música y su efecto en el desempeño académico. .... 238
- El acontecimiento de la risa en las diversas convivencias y violencias escolares. Una mirada deconstructiva desde la investigación-acción. .... 246
- Una lectura humanista del impacto que tienen las interacciones violentas en el clima emocional, la atención plena y el aprendizaje en aulas politécnicas. .... 259
- La importancia de la colonia-barrio dentro del entorno escolar ..... 270

# Retos y oportunidades de la educación del carácter

Juan P. Dabdoub	<b>jdabdoub@unav.es</b>	Registro ORCID /0000-0003-3750-0685
Universidad de Navarra Templeton World Charity Foundation (TWCF ID: 0157)		Pamplona, España

## *Los retos educativos del carácter*

En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que gran parte de los problemas y crisis a los que se enfrenta la sociedad tienen su origen, o podrían haber sido evitados, si se prestara una mayor atención a la educación moral y del carácter de los jóvenes.

En la década de los 90, el primer director de la Character Education Partnership, Sanford N. McDonnell, sugiere una serie de problemas sociales relacionados con el abandono de la educación del carácter en las escuelas y en la sociedad: abuso de drogas desde edades muy tempranas, embarazos prematuros, violencia, crimen y un clima generalizado en el que mentir, hacer trampa o robar resultan prácticas frecuentes y aceptadas (Williams & Schaps, 1999, p. iii). Desde una perspectiva más profunda, el reconocido autor de educación del carácter, William Damon, encuentra en la juventud unas carencias que le parecen más preocupantes y que, de algún modo, originan las problemáticas que McDonnell cita: una actitud cínica ante los valores morales y las metas magnánimas en general; una visión derrotista de la vida; falta de esperanza en el futuro; un coraje disuelto; desconfianza en uno mismo y en los demás; y, sobre todo, la ausencia de propósito, compromiso y dedicación, algo que Damon denomina *failure of spirit*, un fracaso o falta de espíritu (1995, p. 18). Este autor afirma que son muchos los niños que carecen de la educación moral necesaria para subsanar estas necesidades y tener una vida fructífera (1995, p. xii).



Estos problemas, retos y dificultades no son muy distintos de los que Raths, Simon y Harmin (1978, p. 7), autores de la Clarificación de valores, observan en muchos jóvenes en la década de los 70: personas apáticas, desinteresadas, sin entusiasmo, que permanecen pasivas ante lo que les rodea; se interesan en muchas cosas pero por poco tiempo, no perseveran; les cuesta tomar decisiones, no saben qué es lo que quieren; muchos son incoherentes en sus intereses o elecciones; van a la deriva, dejándose llevar, sin ningún plan o meta; son conformistas, buscan la comodidad, se dejan llevar por la opinión dominante; algunos son disidentes por defecto, encontrando su razón de ser en quejarse y llevar la contraria a los demás.

En los comienzos del siglo XXI, la opinión de los expertos en esta materia no ha cambiado mucho. Un referente contemporáneo en educación del carácter, Thomas Lickona, identifica problemas similares en la juventud y afirma que su origen es la ausencia de un buen carácter: violencia, avaricia, corrupción, incivilidad, abuso de drogas, inmoralidad sexual, o una ética empobrecida (2004, p. xxiii). En 2015, el director adjunto del Jubilee Centre for Character and Virtues, Kristján Kristjánsson, expone diversas problemáticas sociales por las que muchos gobiernos e instituciones están volviendo la vista a la educación del carácter (2015, p. 4):

- Se percibe un incremento en la depresión de los jóvenes y en la desafección social que desencadenan eventos como los disturbios de agosto de 2011 en Londres. Muchos expertos adjudican la causa de estos comportamientos a un deterioro moral en la sociedad que necesita rectificación.
- La internacionalización y el multiculturalismo han suscitado la necesidad de unos valores cosmopolitas.
- El incremento en la secularización y el individualismo ha generado la percepción de un vacío espiritual, de un vacío de valores que necesita ser rellenado.
- El incremento en la empleabilidad femenina ha ocasionado que más padres exijan a

las escuelas que los sustituyan en la tarea de educar a sus hijos en cuestiones que van más allá de lo académico.

- Por último, la crisis financiera del 2008 ha hecho conscientes a muchos pensadores y políticos de cierto deterioro moral. No piensan que la crisis se debe sólo a una mala gestión financiera, sino a deficiencias en el carácter de las personas.

### *Razones por las que se ha abandonado la educación del carácter en el siglo XX*

¿Cómo se ha llegado a esta situación? Ciertamente, no se trata de una causa aislada, sino que son muchos los factores que han contribuido al abandono de la educación moral y la educación del carácter, y a su reciente resurgir en **las últimas décadas** (Dabdoub et al., 2020). En relación con todas, resulta interesante la reflexión que Paul Tough hace al comienzo de su libro *How Children Succeed*:

“Este libro trata de una idea que se ha ido formando e impulsando en las aulas, clínicas, laboratorios y aulas (...). De acuerdo con esta nueva forma de pensar, la sabiduría convencional sobre el desarrollo infantil de las últimas décadas ha sido errónea. Nos hemos estado enfocando en las habilidades y destrezas equivocadas en nuestros hijos” (2013, p. xv).

Del mismo modo que Kristjánsson, el director del Center for Character and Citizenship, Marvin Berkowitz, afirma que la secularización en la educación ha tenido efectos secundarios en la educación moral que no se preveían (2012, p. 3). Antes de que la legislación prohibiera la educación religiosa en las escuelas públicas en la primera mitad del siglo XX, existía una cultura general que asociaba inseparablemente los valores, la ética y el carácter moral con la religión. Al omitirse la educación religiosa, también se descartaron las cuestiones morales. Actualmente, muchos expertos reconocen que la enseñanza de lo moral no implica necesariamente un fundamento religioso. Sin embargo, en aquel momento, los profesores no estaban acostumbrados a dar razones morales sin fundamentarlas en la religión, ya que se trataba de una inercia adquirida tras muchas décadas. Esta separación de lo moral y lo religioso sigue costando, tanto en las escuelas como en la sociedad, a pesar de haber ocurrido hace más de medio siglo.

Otra dificultad que evidentemente ha afectado y afecta a la educación moral, ha sido la amplia acogida que ha tenido la corriente del relativismo moral, la cual establece que la verdad de los valores morales depende de preferencias subjetivas o de convencionalismos arbitrarios (Sanderse, 2012, p. 18). En relación con el relativismo moral, muchos de los personajes e instituciones que figuraban como referencias y autoridades morales han perdido gradualmente su influencia y atractivo en la sociedad. Esto aumenta la dificultad de definir el contenido de un programa de educación moral que sea bien recibido por los padres y la sociedad en general, sin llegar a ser considerado como una imposición arbitraria o interesada por parte de algún grupo o colectivo que quiere más influencia o poder.

También se debe considerar la tensión que se genera al dedicar recursos a educar en este tipo de materias, cuyos resultados y utilidad no son evidentes y medibles. Los padres, las empresas y el gobierno valoran que los estudiantes tengan los conocimientos y habilidades necesarios para ser productivos y tener éxito en la sociedad. Sin embargo, no valoran en igual medida que las escuelas dediquen tiempo y esfuerzo a que los niños se conozcan a sí mismos, a los demás y al mundo en general, o que persigan intereses y proyectos con valor intrínseco, aunque no tengan utilidad inmediata (Sanderse, 2012, p. 19). Lo mismo ocurre con los recursos que se invierten en educación moral y del carácter. Ciertamente, estas cuestiones afectan decisivamente a la productividad y al éxito que tendrán los estudiantes en la sociedad. Sin embargo, su efecto no suele registrarse en el corto plazo, ni es fácil medirlo en comparación con las enseñanzas más técnicas. Por esto, en muchas ocasiones, no se dedican recursos suficientes a este ámbito educativo, como formación del profesorado o asignaturas específicas, y esto conlleva el riesgo de que no se preste a estas cuestiones la atención que merecen.

Otro punto en contra de la educación moral es el abuso que algunos gobiernos e instituciones han hecho (y hacen) de esta materia, como el caso de introducir una ideología en beneficio de sus intereses políticos o privados (Damon, 1995, p. xi). Sin embargo, la mayoría de los que proceden de este modo no consideran que imponen una ideología privada. En cambio, argumentan que lo que proponen es una auténtica y mejorada educación moral. Es difícil distinguir hasta qué punto un programa de educación moral deja de serlo para convertirse en una imposición ideológica, y cuesta



encontrar una autoridad válida, adecuada y legítima para juzgar sobre estas cuestiones. Esta es otra dificultad que desfavorece a la educación del carácter.

Uno de los principales problemas que Damon señala en torno a la educación moral, al cual dedica un libro entero, son las bajas expectativas que la sociedad tiene respecto a la juventud. Argumenta que, tanto la familia como la escuela y la sociedad, han disminuido drásticamente los estándares que antes se marcaban respecto a los más jóvenes. Considera que en la segunda mitad del siglo XX se han difundido una serie de paradigmas falsos que han conducido a una visión frágil y débil de los jóvenes: la fragilidad y amoralidad de las disposiciones naturales de los infantes; la incompetencia de los niños; los daños de experiencias traumáticas tempranas, como fracasar al intentar hacer una tarea retadora; la irrelevancia o el daño que produce la disciplina de los padres; las presiones de la responsabilidad y el estrés por conseguir resultados; la necesidad de que los adultos preserven la magia del pensamiento de los niños; la excesiva importancia que se da a tener una alta autoestima (1995, p. 21). Al considerar a los niños como frágiles e incompetentes no se les ha enseñado desde pequeños a asumir la responsabilidad de sus propias vidas y de la sociedad (1995, p. 130). Damon considera que esta visión de la juventud ha contribuido a excluir la educación moral de las escuelas o, cuando menos, a despojarla de las metas que preparan a los niños para poder enfrentarse a los retos de la vida.

En una reciente publicación sobre educación moral y educación del carácter, Tony Eade considera que hay tres cuestiones que dificultan especialmente la tarea de educar moralmente (2016, pp. 3-4):

1. El clima social que presiona a los niños a actuar de un modo concreto. La cultura general que envía mensajes fuertes y, a veces, contradictorios, sobre cómo deberían actuar, proponiendo una visión de éxito y felicidad que depende principalmente de factores externos: dinero, poder, fama, apariencia. En muchas ocasiones, esta visión de la vida menoscaba o niega el componente moral que tienen casi todas las acciones. Vivimos en un tiempo de ambigüedad y confusión moral, para niños y adultos.

2. Las políticas educativas que han perdido el contacto con la naturaleza fundamentalmente moral de la educación y con el modo de aprender de los niños. Priman los procesos cognitivos sobre los emocionales: el intelecto sobre el sentimiento, los resultados sobre las relaciones. El objetivo principal de la educación de los más jóvenes no puede reducirse a la adquisición de conocimientos. La educación debe atender a las necesidades del niño integral, tanto las que son, como las que serán en el futuro.
3. El discurso ético ha sido dominado por el racionalismo y el individualismo, en vez de considerar las relaciones y el contexto. Esto se refleja en el actual énfasis en las acciones individuales, la elección racional y la decisión consciente, en vez de la naturaleza social de la ética. De aquí resultan presiones provenientes de influencias externas, que conducen a tempranos patrones preconscientes de respuesta. Sería más adecuado un enfoque basado en suscitar la motivación intrínseca, en desarrollar el carácter y las virtudes para llevar una buena vida, y en la incorporación a una comunidad moral.

### *El resurgir de la educación del carácter*

Todos estos problemas y necesidades sociales han hecho que muchos intelectuales de la educación se replanteen cuál es su auténtico objetivo. Parece que las metas principales de la educación en el siglo XX y XXI se han centrado en los resultados y en el progreso: adquirir conocimientos técnicos; superar exámenes; preparar a los estudiantes para poder desempeñar un trabajo profesional; generar capital y alimentar a la economía; etc. La presión social induce a preocuparse principalmente por hacer y no por ser de un modo concreto. Sin embargo, cada vez son más las familias, educadores, instituciones y gobiernos que sitúan estas cuestiones en un plano relativo de la labor educativa y argumentan que el objetivo principal de la educación se encuentra más relacionado con ser una buena persona y tener buen carácter. A continuación, se presentan declaraciones de prestigiosos autores, que auguran o afirman el resurgir de la educación moral y la educación del carácter en las últimas décadas:

**Andrew Garrod:**

Existe un consenso cada vez mayor en la sociedad en que las escuelas, e incluso las universidades, deben abordar la cuestión de la educación moral, a pesar del debate sobre qué enfoque filosófico y psicológico deberían guiarla, y la práctica que debería caracterizarla. La conocida letanía de la delincuencia juvenil, las drogas, el embarazo en la adolescencia, la tasa de deserción escolar y la ética cuestionable en las altas esferas ha dado lugar a una reactivación del debate (1992, p. xv).

**Martin Seligman:**

Pero la gente quiere más que sólo corregir sus debilidades. Quieren una vida llena de sentido, y no sólo para agitarse hasta que mueran. (...) Por fin ha llegado el momento de una ciencia que busca comprender la emoción positiva, construir la fuerza y la virtud, y proporcionar directrices para encontrar lo que Aristóteles llamaba la vida buena (2002, p. xi).

**William Damon:**

Con una rapidez asombrosa, la educación en Estados Unidos ha puesto fin a su fallido experimento de separar lo intelectual de lo moral y elegir lo intelectual como su única jurisdicción legítima. Desde las escuelas K-12 hasta los campus universitarios, los instructores están prestando atención a los valores de los estudiantes y están aceptando la responsabilidad de promover el carácter de los estudiantes. (...) De ninguna manera se trata de un enfoque sin precedentes: de hecho, es una vuelta a la agenda estudiantil más completa que las escuelas estadounidenses tenían en los primeros tres siglos de educación en este país. Pero a mediados de la segunda mitad del siglo XX, el educador se vio inmerso en un mundo postmoderno, altamente especializado, secular, impulsado por el conocimiento. La mayoría respondió concluyendo que la parte moral de su misión tradicional se ha vuelto obsoleta. El relativismo moral estaba de moda (...). La opinión dominante era que los educadores debían promover el pensamiento crítico y la tolerancia que, sorprendentemente, no se consideraban valores morales, sino más bien posiciones neutrales e inertes, fuera del contencioso de las elecciones de valores (2002, pp. vii-viii).

**Thomas Lickona:**

La educación del carácter es bienvenida por los padres que necesitan apoyo en el arduo trabajo de criar buenos hijos en un ambiente hostil; bienvenida por los maestros que se dedicaron a la enseñanza con la esperanza de hacer una diferencia en el tipo de persona en que se convierte un niño, y que están desmoralizados por estar en una escuela que renuncia a la enseñanza del bien y del mal; y bienvenida por todos los que estamos entristecidos por la decadencia de los valores tan básicos como la cortesía común que alguna vez dimos por sentada. (...) A lo largo de la historia, en todo el mundo, la educación ha tenido dos grandes objetivos: ayudar a los estudiantes a ser inteligentes y a ser buenos. Necesitan carácter para ambos. La necesidad de fortaleza de carácter como una fuerte ética de trabajo, autodisciplina y perseverancia para tener éxito en la escuela y en la vida. Necesitan cualidades de carácter como el respeto y la responsabilidad para tener relaciones interpersonales positivas y vivir en comunidad (2004, pp. xxiii-xxiv).

**Marvin Berkowitz, 2012:**

¿Las escuelas están principalmente o sólo para preparar a los niños para ser trabajadores? ¿Para generar capital? Yo diría que este no es el único propósito de la escolarización. De hecho, yo diría que enseñar cosas para que podamos trabajar es un propósito menor de la educación. (...) Las escuelas no sólo están ahí para alimentar la economía; están ahí para sostener y nutrir la cultura, el sistema político, la sociedad entera (2012, p. 2).

**Linda Darling-Hammond, 2015:**

Las políticas educativas de Estados Unidos durante más de una década se han centrado principalmente en etiquetar a las escuelas y a los estudiantes en base a los resultados de los exámenes estandarizados, creando un enfoque singular que ha ignorado cada vez más las necesidades afectivas y sociales de los niños, así como su participación en formas de aprendizaje activas y empoderantes. El desarrollo del tiempo y la atención del carácter y el bienestar emocional han marcado la era de la rendición de cuentas punitiva (Durlak et al., 2017, p. xi).

Son diversas las razones por las que se considera que los nuevos planteamientos de educación moral y educación del carácter ofrecen una respuesta a los retos de la sociedad. Una de las principales es que no se centran en aliviar síntomas, sino que buscan la raíz de los problemas y procuran afrontarlos y tratar de resolverlos en su origen (Lickona, 2004, p. xxiii). Desde un punto de vista laboral, Carr afirma que la virtud y el carácter moral es lo que las empresas más demandan e identifican como profesionalidad (2018, p. 1). En 2015, Bernal, González-Torres y Naval exponen algunas ventajas de estos programas al considerar las perspectivas internacionales de la educación del carácter:

El auge de los programas educativos que guardan relación con este aspecto de la formación, se explica en parte porque socialmente se plantea que la educación constituye uno de los principales medios para prevenir conductas y estados nocivos en las personas y la sociedad, así como para fomentar condiciones y comportamientos que facilitan la salud, el bienestar, el éxito, la integración y la participación sociales (2015, p. 35).

### *Reflexiones finales*

Como afirma Berkowitz, se lleva tanto tiempo dando prioridad a ciertas materias y contenidos educativos que se ha generado una inercia ciega en la que no se cuestiona por qué se comenzó a dar prioridad a esos programas, ni si esas prioridades responden a las necesidades actuales (2012, p. 1). El estado de la sociedad hoy en día sugiere que se recuperen otros objetivos que cada vez brillan más por su ausencia: en qué consiste ser bueno y cómo se consigue; en qué consiste la felicidad y cómo se procura; cómo ser auténticamente libre; cómo se encuentra el propósito, sentido o misión de la propia vida, en función del cual se orientan las acciones.

En el último medio siglo, la sociedad en general, y los padres en particular, están interesados en que las instituciones educativas incluyan en sus programas la educación del carácter, los valores, las virtudes; en definitiva, que la educación no se limite a una serie de conocimientos teóricos o técnicos que se evalúan en un examen, sino que incidan en cuestiones morales (Jubilee Centre Parent's survey, 2013). Hasta aquí se ha hecho mención de algunos autores en favor de la educación moral y del carácter. Sin embargo,

son muchas más las voces que se alzan en favor de la educación del carácter –moral, virtudes, valores, afectos, dimensión social–, proponiendo nuevos modelos, enfoques, métodos e instrumentos (Arthur & Carr, 2013; Berkowitz & Bier, 2007, 2017; Bohlin et al., 2001; Dabdoub, 2019; Isaacs, 1984; Lapsley & Narvaez, 2006; Lickona, 1997, 1999; Narvaez, 2006; Naval & Conesa, 2012; Vargas & González-Torres, 2009; Walker et al., 2015). Los expertos y educadores se muestran entusiastas con esta tarea y esperan encontrar en ella una solución de fondo a los problemas actuales de las personas y de la sociedad. Si en algo están de acuerdo, es en que los meros conocimientos que se adquieren en las clases y se evalúan en los exámenes no son garantía para que las personas tengan éxito en su vida.

## Referencias Bibliográficas:

---

Arthur, J., & Carr, D. (2013). Character in Learning for Life: A Virtue-Ethical Rationale for Recent Research on Moral and Values Education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 26-35.

Berkowitz, M. (2012). You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators. Character Development Group.

Berkowitz, M., & Bier, M. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 1, 29.

Berkowitz, M., & Bier, M. (2017). Towards a Science of Character Education. Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33-51.

Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La Educación del carácter: Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), 34-45.

Bohlin, K. E., Farmer, D. L., & Ryan, K. (2001). Building character in schools resource guide. Jossey-Bass.

Carr, D. (2018). Cultivating Moral Character and Virtue in Professional Practice. Routledge.

Dabdoub, J. P. (2019). Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant. Universidad de Navarra.

Dabdoub, J. P., Naval, C., & Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX. *Pedagogia et vita*, 78(2), 92-109.

- Damon, W. (1995). *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*. Free Press.
- Damon, W. (2002). *Bringing in a New Era in Character Education* (W. Damon (ed.)). Hoover Institution Press.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullota, T. (2017). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.
- Eaude, T. (2016). *New Perspectives on Young Children's Moral Education: Developing Character Through a Virtue Ethics Approach*. Bloomsbury Academic.
- Garrod, A. (1992). *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice* (A. Garrod (ed.)). Praeger Publishers.
- Isaacs, D. (1984). *Character Building: A Guide for Parents and Teachers*. Four Courts Press.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2013). *A Framework for Character Education: Jubilee Centre Parents' survey*. <https://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/62/NEW-POLL-PARENTS-WANT-SCHOOLS-TO-TEACH-CHARACTER>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Lapsley, D., & Narvaez, D. (2006). *Character Education*. En A. Renninger, I. Sigel, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology IV, Child psychology in practice* (6.a ed., pp. 248-296). John Wiley & Sons Inc.
- Lickona, T. (1997). *Educating for Character: A Comprehensive Approach*. En A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character*. (pp. 45-62). The National Society for the Study of Education.
- Lickona, T. (1999). *Character Education: Seven Crucial Issues*. En M. Williams & E. Schaps (Eds.), *Character Education: the Foundation for Teacher Education* (pp. 40-45). Character Education Partnership.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Simon & Schuster.
- Narvaez, D. (2006). *Integrative Ethical Education*. En M. Killen, J. G. Smetana, M. (Ed) Killen, & J. G. (Ed) Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*. (pp. 703-732). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Naval, C., & Conesa, D. (2012). *The Habit as a Means to Personalize Teaching*. En M. Mindu (Ed.), *Personalization of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement* (pp. 59-73). Sense Publishers.
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1978). *Values and Teaching: Working with values in the classroom* (2.a ed.). Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sanderse, W. (2012). *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. Eburon.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.

Tough, P. (2013). *How Children Succeed: Grit, Curiosity and the Hidden Power of Character*. Random House.

Vargas, L., & González-Torres, M. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379-1418.

Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a New Era of Character Education in Theory and in Practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96.

Williams, M., & Schaps, E. (1999). *Character Education: The Foundation for Teacher Education*. Character Education Partnership.

---



# El liderazgo virtuoso y la educación del carácter, un camino de formación y para la formación

Daniela Salgado Gutiérrez	<b>dsalgado@up.edu.mx</b>
Universidad Panamericana	Guadalajara, México
Juan Pablo Dabdoub	Universidad de Navarra
	Pamplona, España

La educación del carácter es uno de los objetivos más importantes del proceso educativo formal en el mundo, y por ello, también en México. A lo largo del tiempo, diferentes esfuerzos se han hecho, con mayor o menor éxito y sistematización en esta materia, sin que hasta el momento exista un programa medido y evaluado en virtud de su eficacia, e implementado a mayor escala. En suma, este rubro, sigue siendo un objetivo pendiente en el sistema educativo formal.

La gran mayoría de las iniciativas que se han puesto en marcha en las escuelas del país, responden a un interés personal del profesor, a algún sistema dirigido por algún libro de texto, pero no siempre respaldado por alguna institución en particular.

Particularmente ahora, en que el énfasis de la educación, dentro del nuevo gobierno, se ha colocado en la búsqueda de una educación cívica y una formación ciudadana seria, la educación el carácter y la formación cívica serán dos propósitos que estarán sobre la mesa del debate educativo en los próximos años. Es ésta una de las razones por las cuales el siguiente proyecto de investigación resulta de sumamente significativo.

El proyecto que presentamos a continuación, es un proyecto que pretende proveer capacidades para generar la oportunidad en México de diseñar, implementar y evaluar intervenciones escalables, que favorezcan la promoción de las fortalezas de carácter. Para ello, y dado que la mejor manera de generar no solo una intervención sino de ir permeando una cultura y de desarrollar un modo estable de trabajo que trascienda en el tiempo, es hacerlo sumando a los diferentes agentes sociales y educativos que están implicados o que podrían estar implicados en dicho proceso. En orden a colaborar, tender redes, aportar cada uno lo propio de su ámbito y generar una relación que de sustento y continuidad a los esfuerzos.

Ese es el motivo por el cual en este proyecto se ha buscado la participación y colaboración de diferentes actores, tanto del orden público como privado, nacional e internacional en materia de educación. Por ello, la Universidad Panamericana, campus Guadalajara, y la Secretaría de Educación de Jalisco, crearán una relación de colaboración con la Universidad de Navarra (UN) en España y el Centro para la Ciudadanía y el Carácter (CCC) de Estados Unidos, para generar, desarrollar u evaluar, un programa escalable de liderazgo en Educación del Carácter para escuelas públicas de la zona metropolitana de Jalisco.

Este programa está basado en la traducción y adaptación a la cultura mexicana, de tres de las iniciativas del Centro para la Ciudadanía y el Carácter (CCC); las cuales consisten en:

- Un programa audiovisual de la Academia de Liderazgo en Educación del Carácter (*Leadership Academy in Character Education* (vLACE));
- el modelo PRIMED;
- y el programa de Cultivando Virtudes en Líderes (*Cultivating Virtue in Leaders* program (CViL))

Todos ellos, con el fin de ofrecer y facilitar recursos; así como de cultivar en los líderes escolares algunas de las virtudes necesarias para liderar o guiar las intervenciones en materia

de fortalezas de carácter, tales como: humildad, valentía, gratitud, perdón, empoderamiento, previsión, etc.

Después de realizar una revisión a fondo del marco de referencia en relación a la Educación del Carácter, desarrollado hasta ahora por diversos autores (Kristjánsson 2015; Elias et al., 2008; Lickona 2004; Peterson & Seligman 2004; Noddings 2002; Kohlberg 1975), se eligió la aproximación que se hace desde el CCC, como la más apropiada para este proyecto, en orden a proveer una intervención de Educación del carácter, susceptible de crecimiento y de adaptación cultural.

Gran parte de los problemas sociales que se presentan en las escuelas de México, tales como: violencia, adicción, depresión, conflictos laborales, conductas antisociales, acoso, etc., podrían evitarse o combatirse a través del cultivo de virtudes de carácter. Sin embargo, hasta el momento, como se mencionó en líneas anteriores, no ha habido una iniciativa clara, con un marco de referencia claramente definido sobre lo que es la Educación de Carácter, que pueda conducir las iniciativas en este sentido o que pueda orientar el desarrollo de las mismas. La falta de consenso entre los educadores de México sobre qué es la Educación del Carácter y cómo puede alcanzarse, es uno de los obstáculos que impide que el avance en este tema sea posible; por otro lado, lo es también, el hecho de que los líderes educativos de las escuelas no estén convencidos de invertir recursos hacia este objetivo (Naval et al. 2018a; 2018b).

Por tales motivos, resulta aún mucho más pertinentes y adecuadas, las iniciativas del CCC, para este proyecto, debido a que ayudan a resolver ambos retos u obstáculos. Al ser un programa debidamente probado, ofrece una certeza que es fundamental para el comienzo de los trabajos sistematizados en esta materia en México (Berkowitz 2012; 2011). El modelo PRIMED (Berkowitz et al. 2017), denominado así por sus siglas en inglés, comprende 6 elementos claves para la Educación del Carácter:

- Priorization: priorización
- Relationships: relaciones
- Intrinsic Motivation: motivación intrínseca
- Modelling: modelado
- Empowerment: empoderamiento
- Developmental pedagogy: Pedagogía para el desarrollo y crecimiento

El último reporte de la Comisión Federal de Estados Unidos sobre Escuelas Seguras (2019) recomendó adoptar el modelo PRIMED. Lo cual ya es un indicativo de los alcances y de la confianza que se tienen en una estrategia que se ha sistematizado ya en un modelo susceptible de ser replicado y adaptado a la cultura de un nuevo entorno, como lo es México.

Por su parte, yLACE ha ayudado a alrededor de 800 líderes escolares a integrar la Educación el Carácter como una parte vital y prioritaria del currículo y de la cultura escolar; y 82 de las instituciones lideradas por sus graduados, ha recibido un reconocimiento como Escuelas Nacionales/Distritales de Carácter.

yLACE, es una versión en video de la academia diseñada para hacer asequible la impartición del curso yLACE en otros países (CCC 2019<sup>a</sup>; 2019<sup>b</sup>). Y por ello este proyecto tiene toda la confianza en el impacto positivo que este programa puede tener a corto, mediano y largo plazo entre los agentes escolares. Particularmente nos niños y jóvenes, pero también en la cultura escolar al dirigirse a sus directivos.

Por último, CIVIL (2019) es un curso basado en la teoría de Greenleaf SL (Greenleaf 2015) y el cultivo de las virtudes SL (humildad, valentía, gratitud, perdón, empoderamiento, amabilidad y previsión) a medida que se hacen vida en el devenir y el quehacer cotidiano y continuo de los líderes escolares. El SL sostiene que, servir a los demás, satisface una necesidad espiritual universal por llevar vidas virtuosas y afectuosas (Bier and Sherblom, in

press). Probablemente sea éste el único estilo de liderazgo, importante, basado explícitamente en los principios de la virtud y el imperativo moral del servicio hacia los intereses más altos del grupo y de la sociedad.

### *Fases del Proyecto:*

1. Traducción y adaptación de los recursos. La mayoría de los recursos de PRIMED; yLACE y CIVIL; así como los materiales de las investigaciones de campo y de evaluación, serán traducidos y adaptados a la cultura mexicana.
2. Trabajo de campo: Para poder evaluar la evolución del liderazgo de la Educación el Carácter, se realizará un trabajo de campo durante 3 meses. Estos se llevarán a cabo por dos de los miembros del equipo de la Universidad de Navarra y de la Universidad Panamericana.
3. Presentación del Instituto de Educación del Carácter: Consiste en una semana de 5 días de talleres de trabajo implementados en las instalaciones de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara, basadas en los programas PRIMED y CIVIL.
4. Talleres de trabajo sobre yLACE: 9 días completos de talleres de trabajo distribuidos en un curso durante el 2020-2021, implementado en la Universidad Panamericana. Cada taller, incluirá un programa de reflexiones colaborativas escritas mensualmente con el apoyo y la retroalimentación de expertos.
5. Diseño e implementación de las iniciativas de Educación del Carácter: con base en lo aprendido a través del Instituto de Educación del Carácter y del yLACE, cada equipo de líderes de cada escuela, trabajarán en un proyecto conjunto para diseñar e implementar una iniciativa de Educación del carácter para su centro educativo; la cual podrá estar financiada por hasta \$3,000.00 dlls.

6. Video documental promocional: Durante el tercer trabajo de campo, se desarrollará un video documental atractivo y cautivador, sobre los resultados del proyecto.
7. Edición de un Libro-memorias del proyecto: se publicará un libro incluyendo las historias y testimonios de los proyectos escolares llevados a cabo por los equipos, acerca de los retos y dificultades que enfrentaron en la implementación de sus proyectos, así como de las mejores prácticas emprendidas y los beneficios y oportunidades descubiertos.
8. Conferencia Internacional de Educación del Carácter: Al final del proyecto, se llevará a cabo una conferencia internacional en la cual se incluirá la presentación de los resultados de los proyectos implementados en las escuelas, la intervención de tres expertos internacionales en materia de Educación del Carácter, la presentación del libro y la premier del video. La conferencia estará dirigida a educadores, profesionales relacionados con las políticas públicas en materia de educación, servidores públicos, padres de familia, directivos escolares, futuros profesionales de la educación e investigadores de Jalisco, de México y Latinoamérica.

Poder implementar un programa de este calado en escuelas públicas de Jalisco, supone costos elevados que no podrían ser absorbidos ni por las escuelas públicas, ni por las Universidades que participan en el proyecto. Por ello, se ha recurrido a uno de los agentes sociales que hacen posibles este tipo de iniciativas y sin los cuales proyectos de investigación como éste difícilmente serían una realidad; se ha recurrido a la convocatoria de la Templeton World Charity Foundation; cuyo fundador, Sir John Templeton, fue un convencido de que el cultivo de las virtudes de carácter es fundamental para el logro del florecimiento humano.

### **Conclusiones.**

El proyecto “**Programa de Liderazgo en Educación del Carácter para Escuelas Públicas de México**” es un ejemplo de que los avances en materia de educación y de transformación cultural, son posibles a través del establecimiento de puentes entre las diversas instituciones e

instancias educativas. Es necesario generar tejido social entre los diferentes actores educativos para juntos ir dando pasos hacia el crecimiento educativo en un país.

La investigación que se genera en las universidades debe atender el entorno y las necesidades reales locales, que le permitan, a través de sus hallazgos aportar a la mejora del mismo. Para ello, es preciso recurrir y generar lazos internacionales, solidaridad interinstitucional no solo para generar la investigación sino para compartirla, difundirla e ir haciendo crecer capacidades.

La Educación del Carácter en México, es una asignatura pendiente pero que puede avanzar aprovechando las experiencias de otros países como EEUU y de modelos ya implementados como el del CCC y seguir aportando al estudio del tema para hacerlo llegar a realidades similares a la suya como las de Latinoamérica.

### *Referencias bibliográficas*

---

Berkowitz, M. "Leading schools of character". Leadership for Social Justice and Democracy in Our Schools: 5. Crowin, 2011.

Berkowitz, M., Bier, M. "Towards a Science of CE. Frameworks for Identifying and Implementing effective practices. "Journal of Character Education 13 (2017): 33-51.

Berkowitz, M. "You can't Teach through a Rat and other Epiphanies' for Educators. "Character Development Group, 2012.

Bier & Sherblom, in press. "Virtuous leadership as a complex developmental and contextual dynamic". Journal of CE 2019.

CCC (2019b, June 19) "yLACE".

(<https://characterandcitizenship.org/programs/leadership-academy/vlace>)

CCC (2019a, June 19) "Leadership Academy /LACE)".

(<https://characterandcitizenship.org/programs/leadership-academy>)

CIVIL (2019, July 16) "Cultivating Virtue in Leaders". (<https://cultivatingvirtue.com>)

- Dierendonck, D., & Nuijten, I. "The Servant Leadership Survey". *Journal of Business and Psychology* 26 (2011): 249-267
- Elias, M. et al. "Social and Emotional Learning, Moral Education, and CE". *Handbook of Moral and CE*: 13. Routledge, 2008.
- Federal Commission on School Safety (2019, June 20) "Final Report". (<https://www2.ed.gov/documents/school-safety-report-pedf>)
- Greenleaf, R. "The Servant as leader". The Greenleaf Center for SL, 2015.
- Kohlberg, L. "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education". *Phi Delta Kappan* 61 (1975): 670-677.
- Kristjánsson, K. "Aristotelian Character Education". Routledge, 2015.
- Lickona, T. "Character Matters". Simon & Schuster, 2004
- Naval, C. et al. "Questions and Answers Regarding Character Education in Latin-American Countries". *Edetania* 53, (2018a): 23-44
- Naval, C. et.al. "Reflections on a programme on moral and civic virtues and values in secondary schools. A case study in Mexico" The 6<sup>th</sup> Annual Jubilee Center for Character and Virtues Conference, 2018b.
- Noddings, N. "Educating Moral People". Teachers College Press, 2002.
- Peterson, C., Seligman, M. "Character Strengths and Virtues". APA, 2004.
-



## Leer para Reconciliarnos

Deisy Johana Huérfano Díaz	<b>johanahuer@hotmail.es</b>
Institución: I.E. José María Silva Salazar	
Jakeline Jiménez Lozano	<b>diwifran@gmail.com</b>
Institución: I.E. Joaquín González Camargo	
Sogamoso (Boyacá) Colombia	

En la actualidad, la sociedad nos plantea una serie de retos educativos basados en la construcción de escenarios para mejorar la convivencia escolar y consolidar una sociedad de paz, esto representa un gran reto que permite a la escuela y a las familias alinearse en un mensaje claro de que hay maneras no violentas y, de hecho, más efectivas, de relacionarse con los demás en pro de la construcción de una cultura pacífica de quienes integran una comunidad educativa.

Considerando que cada situación conflictiva cuenta con una variedad de antecedentes, estos necesitan ser identificados y adaptados a cada escenario social y cultural en el cual se presentan. Así mismo, este proceso debe tener en cuenta valores que fortalezcan el proceso de formación humana, a saber: justicia, tolerancia, concertación, respeto, reconciliación y paz, que propendan por la reconstrucción de las relaciones destruidas por el conflicto. Los aspectos previamente descritos tienen una oportunidad de transformación en la educación, cimentándose esta como el medio para alcanzar el objetivo trazado por la nación en términos de formación para la paz y la convivencia.

Leer para hacer las paces considera la lectura voluntaria como una estrategia de acceso a la información y por ende uno de los caminos para contribuir a la generación de conocimiento. Si el estudiante está capacitado y cuenta con las herramientas para fortalecer las competencias lectoras, podrá adquirir fácilmente el dominio de la información y estará en condiciones de reconocerse como un actor no violento en la sociedad. Por otra parte, se le ha considerado como el primer y más

importante acto de aprendizaje formal, motivo por el cual la escuela y los maestros deben estar preparados para iniciar y animar a sus estudiantes en este proceso.

La problemática a partir de la cual surge esta investigación, aborda tres aspectos fundamentales, para empezar las formas de leer han cambiado y los nuevos lectores se enfrentan a diversas formas de lectura dado que implica un proceso continuo e interactivo entre el libro y el lector. Los nuevos lectores, independiente de sus edades, pueden desanimarse pronto si los libros no forman parte de su ambiente cultural o de sus intereses y necesidades personales. Ya que, tal como afirma López (2013)

No ha sido tarea fácil, hacer que niños y jóvenes se relacionen con el mundo de la lectura y de la escritura de forma placentera, a veces resulta una actividad que requiere mayor esfuerzo, más en esta época en que poco vemos circulando libros entre sus manos por gusto personal (p.18).

Como complemento a esta problemática Caron (2009) afirma que entre las razones más frecuentes por las cuales el estudiante no se siente atraído hacia la importante habilidad de leer, están la “frustración con la escritura; horribles lecturas obligatorias; libros impuestos y libros prohibidos por la familia; recuerdos muy buenos o muy malos con relación a los profesores de literatura; memorizar poesías; estudiar biografías de autores desconocidos (...)” (p. 19)

En segundo lugar, la convivencia social y escolar está cada vez más deteriorada, producto de la forma como las nuevas generaciones están entendiendo los conflictos familiares y escolares. La violencia para un país como Colombia es un tema que se ha naturalizado y al cual no se le ha dado la suficiente relevancia debido a los conflictos que han tomado lugar en el territorio a lo largo de la historia. El estudiante colombiano es inherente a la realidad de su país, tal como afirma Torrente (2013) en la cotidianidad se hace necesario cambiar las formas de interacción entre las personas y así fomentar relaciones más armónicas en las que se dé vía abierta a la tolerancia y el respeto. Por esta razón, es necesario promover y construir una cultura de paz y convivencia desde la escuela.

Además, Charria (2015) menciona que “El sistema educativo no debe limitar su función a la de replicador de contenidos relacionados con la paz, sino que debe crear las condiciones necesarias para que esta sea posible” (p.1) es decir, el aula de clase se debe convertir en el escenario donde niños y jóvenes no desconozcan su realidad, sino que la aborden como una oportunidad de cambio.

Finalmente, tomando como referente los resultados de la prueba SABER aplicada en el año 2016 en los grados 5° de primaria para el área de lenguaje, se evidencia que “los estudiantes se encuentran en nivel insuficiente con un 7%, mínimo con un 29%, en satisfactorio con 56% y en nivel avanzado tan solo el 8%” (Icfes, 2016, p.45) a nivel institucional.

### *Metodología*

El proyecto se basa en un proceso de investigación acción, ya que de acuerdo con Richards y Farrell (2005) este toma lugar en el aula e involucra un ciclo de actividades, partiendo de la identificación de una problemática, en segundo lugar se realiza la recolección de la información, en tercer lugar se diseña e implementa una estrategia, que para el caso de esta investigación es la **animación** de los estudiantes para realizar lectura de manera voluntaria, despertando un constante gusto e interés por diferentes tipologías textuales, mediante la promoción de espacios, actividades y un proceso humanista vinculado de manera estrecha con la construcción de paz y convivencia.

Posteriormente se realiza una observación de sus efectos e impacto en el contexto educativo, así el estudio da cumplimiento a los cuatro pasos de la investigación acción planteados por Glanz (1999), selección de un temática, recolección, análisis e interpretación de datos y toma de acción; esto con el fin de utilizar la información recolectada para promover una transformación en relación con la problemática planteada.

El enfoque de esta investigación es cualitativo según el señalamiento de Pita y Pértegas (2002) “Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no

estructuradas” (p.1), además, en cuanto al proceso Herrera (2008) diferencia cinco fases de trabajo a seguir “Definición del problema, diseño de trabajo, recogida de datos, análisis de datos, informe y validación de la información” (p. 4).

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, nombra “la observación, la observación participante, la entrevista, la entrevista grupal, el cuestionario y el grupo de discusión” (p. 4). En este sentido, el enfoque cualitativo facilita a través de su proceso y herramientas, la ampliación del ámbito de la investigación para llegar a conseguir una del objeto de estudio.

Por otra parte, los participantes del proyecto son estudiantes de los grados sexto, séptimo, décimo y undécimo de bachillerato de la I.E. Integrado Joaquín González Camargo, además ejercen participación activa los padres de familia y docentes de la misma Institución, entre otros miembros de la comunidad educativa como lo son las directivas, quienes han apoyado desde el comienzo las iniciativas de investigación. Para determinar el logro del objetivo del proyecto se aplicaron la entrevista, la entrevista grupal, la encuesta y el grupo de discusión a los participantes. La finalidad de dichos instrumentos es dar cumplimiento a los objetivos planteados al comienzo de la investigación, información que se tendrá en cuenta para el análisis de resultados.

### *Hallazgos y Proyección*

A través de la lectura voluntaria se ha resignificado las vivencias de niños, niñas y adolescentes, enfatizando en las buenas prácticas de reconciliación y convivencia como valores fundamentales en la construcción de identidad.

“Leer para hacer las paces” ha generado en la comunidad educativa interés y participación en el desarrollo de actividades que han integrado a estudiantes y padres de familia con la escuela como parte esencial de la formación integral del educando.

La convivencia en la escuela a través de la lectura voluntaria como estrategia didáctica generó una nueva perspectiva en el ámbito educativo integradista y un cambio de mentalidad al momento de afrontar los conflictos que se generan en la misma. En este sentido, la escuela promovió espacios para la reflexión, la cooperación, el trabajo en equipo, el diálogo y el consenso para la resolución pacífica de conflictos, asumiendo consecuentemente una comunidad de aprendizaje que aplica estrategias para transformar espacios para la erradicación de la violencia mediante el diálogo, la concertación, reconciliación, la justicia y la paz.

Los indicadores que dan cuenta del avance de “Leer para hacer las paces”, hasta el momento son: disminución en los casos de agresión escolar, apropiación por parte de los padres de familia a las invitaciones relacionadas con el proyecto, resaltando su participación activa en los diferentes eventos programados, integración de la comunidad educativa en el desarrollo del mismo, empoderamiento por parte de los estudiantes de bachillerato, aumento de libros leídos por cada estudiante en cada periodo académico, reducción en la inasistencia a los encuentros organizados para lectura, además el desempeño académico mejoró notablemente en el área de humanidades: Comprensión lectora y lenguaje, con respecto a los periodos anteriores.

A lo largo de su implementación se han realimentado los procesos y estrategias a partir de los aportes recibidos por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa que han participado en este, dichos aportes se han introducido en el plan de área de humanidades institucional, que además está dispuesto como material de insumo para adaptarse en el eje transversal.

Aunque el proyecto aún no se encuentra sujeto a evaluación institucional, su proyección se enfoca hacia la disminución en la deserción escolar a corto plazo y a la permanencia de los estudiantes que actualmente están matriculados.

### *Conclusiones*

Emplear la lectura voluntaria como estrategia permite mejorar la convivencia escolar y por ende favorece el aprendizaje de los estudiantes. Además de esto toda estrategia que propenda porque la escuela sea realmente un territorio de paz, donde los conflictos y la violencia escolar y familiar no logre traspasar las puertas y permear a los integrantes de una comunidad educativa son desafíos que se deben asumir con decisión, puesto que, trabajar por una cultura de paz y convivencia supone una nueva perspectiva crítica por parte de la organización escolar y una nueva forma de abordar los conflictos que se producen al interior de la misma; ya que estos no son únicamente lugares donde se instruye o se aprenden conocimientos, sino que, como organización, son espacios de una convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros.

La convivencia pacífica en la escuela, se da mediante el fortalecimiento de habilidades sociales específicas, como la mejora de la comunicación, la negociación, la mediación, son una forma eficaz de hacer efectiva la educación para la paz en la cotidianidad y no solo por la simple enunciación de declaraciones normativas, de principios que a menudo son vistos por los estudiantes como un aspecto más del currículo, en este sentido la lectura voluntaria es una alternativa integradora, reconciliadora y transversal que transforma los espacios escolares y genera cambios positivos en la actitud de quienes se apropiaron del proyecto.

Promover la convivencia y la paz en la escuela, a partir del proyecto “Leer para hacer las paces” ha sido una contribución significativa en beneficio de las generaciones actuales en términos de educación.

La experiencia investigativa ha sido compartida en eventos académicos a nivel nacional e internacional con Universidades certificadas entre las que se destacan la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería, Universidad Distrital de Bogotá, participación en el coloquio de Investigación municipal Sogamoso en los años 2016 y 2018,

Promover la convivencia y la paz en la escuela, a partir del proyecto “Leer para hacer las paces” ha sido una contribución significativa en beneficio de las generaciones actuales en términos de educación, de igual manera, en la formación de líderes ya que trabajar junto a otras personas de manera solidaria ha contribuido a disminuir los índices de agresión en la I. promoviendo que la escuela sea un territorio de paz.

Transformar concepciones y prácticas sugiere una reflexión individual y colectiva, repensar el papel del docente como agente transformador de la sociedad y su influencia en la formación de las nuevas generaciones que reclama el mundo actualmente, leyéndolo desde el encuentro con la palabra, como una exploración, en la que, a través del análisis y la interpretación se genera una construcción del saber y una experiencia que requiere ser compartida con otros.

Es relevante tener en cuenta las prácticas de lectura en la formación de lectores críticos que ayuden en la transformación de la sociedad de una manera democrática y participativa con el fin de generar verdaderos procesos de cambio desde las prácticas educativas.

### *Referencias Bibliográficas:*

---

Brown, M. (s.f). Derechos Humanos y Cultura de Paz. Quito: UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/LWMqdz>.

Caron, B. (2009). Niños promotores de lectura. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Charria, A. (2015). El papel de la educación en el posconflicto. El espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/el-papel-de-educacion-el-posconflicto>

Fernández, M.M. (2010). La Convivencia Escolar: Prevención Y Propuesta De Actuación. Gibralfaro,(67), 13-17. Recuperado de <https://goo.gl/TbDRSC>.

Glanz, J. (1999). Action Research. At Issue Design. National Staff Development Council.

Herrera, J. (2008). La investigación cualitativa. wordpress.com. Recuperado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Hincapié, C. (2004). Abordaje Psicosocial de efectos del conflicto armado en población escolar. *Revista Nova et Vetera*, (68), 9-18.

López, Yo. (Ed. 1.).(2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, Colombia: Libros maestros PNLE.

Pita, F. S. y Pértegas, D. S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Unidad de epidemiología clínica y Bioestadística. Complejo hospitalario Juan Canalejo. pp. 1-4. Recuperado de [http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/cuanti\\_cuali2.pdf](http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/cuanti_cuali2.pdf)

Richards, J. and Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers, Strategies for Teacher learning*. New York: Cambridge University Press.

Sánchez, M. (2015). Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica. Recuperado de <http://biblio.uptc.edu.co:2097/a/40739/educacion-para-la-cultura-de-la-paz---una-aproximacion-psicopedagogica>

Torrente, C. (2013). Educación socioemocional en Colombia: una oportunidad para el cambio. *Palabra Maestra*, Vol (34), p.3. Recuperado de [compartirpalabramaestra.org/palabra\\_maestra\\_pdf/edicion34.pdf](http://compartirpalabramaestra.org/palabra_maestra_pdf/edicion34.pdf)

Valdés, M. (2013) ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>

---



# Estudio sobre cómo perciben los estudiantes de pregrado en psicología sus conocimientos éticos profesionales

Karen Adriana Pérez Villaseñor	Norma Coffin Cabrera coffin@unam.mx
María de Lourdes Jiménez Rentería	
Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México	Estado de México, México

Para hablar sobre Ética, en primera instancia se debe definir lo que se entiende por Ética, la cual es la construcción de normas y obligaciones del hombre dentro de una sociedad. Dichas normas y obligaciones se fundamentan en el bien común y en las acciones humanas en orden a su bondad o malicia, conocidas como moral (Espinoza, 2018; Mendoza, 2004) Por tanto, se puede considerar que el objeto de estudio de la Ética es la moral.

A nivel colectivo, la moral es lo que se considera que es correcto o incorrecto de acuerdo con la conducta humana; en tal sentido, la Ética se encuentra inmersa en las decisiones que se toman diariamente y por ende se encuentra dentro del ejercicio profesional, lo cual lleva a desarrollar el término de Ética profesional.

La Ética profesional es explicada por López (2012), como el estudio de la moral social, en su manifestación en diferentes grupos profesionales y lo que regula la interacción entre un profesional y sus objetos de trabajo y/o la sociedad de manera general y sus exigencias morales. Del mismo modo, hace referencia a que la Ética profesional no se reduce únicamente a la descripción de las reglas conductuales, sino al estudio de los cambios reales que existen en las relaciones morales. Por tanto, la Ética profesional es el resultado de un desarrollo educativo que va consolidando el comportamiento de los profesionales.

En todas las profesiones, existe una exigencia por el desarrollo de una moral profesional, sin embargo, existen profesiones en las que la moral adquiere mayor importancia y es justo en aquellas profesiones que tienen como interés a los seres humanos y a la resolución de sus necesidades, a partir de conflictos o dilemas éticos, por lo que es imprescindible la formación de una Ética profesional para llevar a cabo una resolución de estos conflictos (López, 2009).

Dentro de la Ética profesional, existe una rama denominada Bioética. El término Bioética, surgió a partir de la proposición de Van Rensselaer Potter en que se unieran dos aspectos: la ciencia en torno a la prevalencia sanitaria y la Ética. La Enciclopedia de Bioética (citada en Pérez y Bautista, 2010), define a la Bioética como el “Estudio sistemático de las dimensiones de la moral-incluyendo la visión moral, las decisiones, la conducta y las políticas de las ciencias de la vida y del cuidado de la salud-empleando una variedad de metodologías éticas en un contexto multidisciplinario” (p. 14)

Así entonces, la Bioética se interesa en las correctas prácticas sanitarias, en las que se encuentra inmersa la psicología.

Dado lo anterior, es importante que, a lo largo de la estancia escolar, los estudiantes tengan una formación orientada a la Ética profesional. Pasmanik y Winkler (2008), mencionan que las profesiones están caracterizadas por ser ocupaciones que tienen una función con relevancia social, por lo que éstas implican una preparación rigurosa, ya que pueden beneficiar o perjudicar al individuo, familia, grupo, organización o comunidad y es aquí donde yace la importancia de la Ética profesional, en la cual se promueven las correctas prácticas y se evita la negligencia profesional.

Con base en lo anterior, el presente estudio pretende conocer la percepción de alumnos universitarios acerca de la adquisición de conocimientos éticos, durante su formación profesional.

A continuación, se presentará la metodología de la presente investigación.

## ***Método***

### ***Diseño***

El diseño fue no experimental transversal cuanti-cualitativo, de tipo descriptivo ex post-facto, habiéndose realizado categorías para las respuestas abiertas, y analizando mediante el SPSS (21.0) los reactivos que presentan indicadores en las respuestas.

### ***Objetivo***

Conocer la percepción que tienen los alumnos de 4o y 6o semestre de la carrera de Psicología en la FES Iztacala, respecto a la adquisición de conocimientos a lo largo de la carrera, sobre Ética profesional.

### ***Objetivos específicos***

- Comparar si el grado en el que se encuentran los participantes influye en la percepción que tienen sobre conocimientos éticos profesionales.
- Comparar si el turno en el que toman clases los participantes influye en la adquisición de conocimientos sobre Ética profesional
- Comparar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción que tienen sobre la adquisición de conocimientos éticos profesionales.

## *Hipótesis*

La hipótesis nula ( $H_0$ ) del estudio fue que no habría diferencias significativas con respecto a las variables semestre, turno y grupos, en la percepción de los alumnos sobre los conocimientos éticos adquiridos, y su percepción en cuanto a la ética de los profesores.

La hipótesis alterna ( $H_1$ ) fue que habría diferencias significativas con respecto a las variables semestre, turno y grupos, en cuanto a la percepción de los alumnos sobre los conocimientos éticos adquiridos, y su percepción en cuanto a la ética de los profesores.

## *Variables*

Las variables de interés fueron:

- El semestre (4° y 6°), considerando que en el cuarto semestre los alumnos de pregrado ya han obtenido conocimientos de principios éticos en la Psicología, y en 6° semestre asisten a impartir prácticas con paciente, por lo que deben haber percibido mayores conocimientos éticos, tales como el uso del Consentimiento Informado (CI).
- Referente al turno, (matutino o vespertino) fue importante considerar si variaba la percepción de los alumnos, ya que en la población vespertina generalmente los estudiantes de pregrado trabajan y podrían percibir contar con la adquisición de conocimientos éticos.
- Otra variable de estudio fueron los grupos, ya que cada grupo tiene profesores diferentes.

Estas variables afirmarían la adquisición de conocimientos éticos.

### *Obtención de la muestra*

Se consiguieron citas con los profesores de 4° y 6° semestres de ambos turnos, con el fin de solicitar el permiso para aplicar el cuestionario a los alumnos. Respondieron solo cuatro profesores, quienes permitieron la aplicación del mismo. La muestra fue no probabilística por conveniencia, ya que se escogieron los grupos con base en los profesores que accedieron a la aplicación del cuestionario.

### *Participantes*

Participaron de manera voluntaria 84 estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala, pertenecientes a los semestres 4o (N = 46) y 6o (N = 38). Las unidades de análisis fueron los grupos: dos grupos de cuarto semestre (siendo uno del turno matutino y otro del vespertino) y dos de sexto semestre (siendo ambos del turno vespertino).

### *Consideraciones éticas*

El cuestionario incluyó un consentimiento informado grupal, en donde se les explicó que todos los datos que proporcionaran se utilizarían de forma anónima y confidencial y que servirían para fines de investigación; del mismo modo se les explicó que eran libres de retirarse de la investigación en el momento que quisieran, si ellos así lo decidían, sin tener ninguna consecuencia por esto, aclarando que, si respondían el cuestionario, estarían de acuerdo en participar. Asimismo, se les informó que, si los datos eran publicados o presentados en eventos científicos, el anonimato y protección de sus datos estaba garantizado, y que la base de datos se guardaría con contraseña, donde sólo los investigadores responsables tendrían acceso; esta base de datos se conservaría durante la investigación, al término de la cual sería destruida.

### *Instrumento*

Se aplicó un cuestionario con un total de 12 ítems, partiendo de una Escala de Actitudes sobre Ética profesional, realizada por Hirsch (2005). De los 12 ítems, cinco presentan cuatro indicadores de respuesta: ninguna clase, pocas clases, algunas clases y mayoría de clases; cuatro preguntas son dicotómicas (sí o no) y tres preguntas son abiertas, con un alfa de Chronbach moderado de 0.682 (respecto a las preguntas con cuatro opciones de respuesta) y de  $\hat{\rho} = 0.648$  para todo el cuestionario. (Hirsch, 2011).

### *Escenario*

Se aplicó el cuestionario a los participantes en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, dentro del salón en donde cada grupo de 4o y 6o tomaban clases.

### *Procedimiento*

A los alumnos se les entregó el cuestionario sobre la adquisición de conocimientos éticos profesionales. Se administraron los cuestionarios explicándoles la importancia de contestar de manera completa. No se les marcó tiempo límite para responder. Se les insistió en leer el Consentimiento Informado, aclarando que, al contestar el cuestionario, estarían afirmando el mismo.

### *Hallazgos*

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de los alumnos de 4o y 6o semestre de la carrera de Psicología de la FES Iztacala, respecto a la adquisición de conocimientos a lo largo de la carrera, sobre Ética profesional.

Los resultados muestran de manera general que los alumnos de ambos grados reportan que en pocas clases han realizado análisis, así como discusión de casos reales acerca de dilemas éticos.

Del mismo modo, es posible observar que el grado en el que se encuentran los participantes, sí es un factor que influye en la adquisición de conocimientos éticos y que es lo que ellos consideran como ético. Ejemplo de ello, es en lo reportado por los alumnos de 4o semestre, en contraste con los de 6o, ya que reportan que en pocas clases han realizado estos análisis, mientras que los de 6o, reportan que en algunas clases.

Asimismo, reportaron no tener claridad en el concepto de Ética y en su mayoría, los alumnos de 4o semestre en comparación con los de 6o fueron quienes contestaron mayormente de esta forma.

Tal evento, cumple con la hipótesis alterna (H1), propuesta anteriormente, puesto que los alumnos de 6o semestre, tienen mayor adquisición de conocimientos éticos por su trayectoria a lo largo de la carrera.

Por otra parte, se encontraron diferencias significativas, puesto que los resultados mostraron que el turno en el que se encuentran los participantes, es una variable que influye en la adquisición de conocimientos éticos, ya que los del turno vespertino reportan haber realizado menos análisis para identificar comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología, en comparación con los del turno matutino. El fenómeno anterior, resulta inesperado ya que, dentro de la población vespertina, generalmente los estudiantes de pregrado trabajan y podrían percibir contar con la adquisición de conocimientos éticos, sin embargo, se muestra que no es así.

Añadido a esto, es posible observar que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción que tienen acerca de la adquisición de conocimientos éticos y las clases en las que consideran que han realizado análisis acerca de dilemas éticos y casos reales, ya que, en los resultados obtenidos, se observa que los hombres consideran que han realizado en mayor medida dichos análisis.

Ahora bien, dentro de las preguntas cualitativas, se les pregunta en qué asignaturas de algún ámbito de aplicación de la psicología han realizado análisis para identificar comportamientos no éticos, en donde los participantes de ambos semestres respondieron en su mayoría, que en las clases de Clínica e Investigación es en donde abordan más estos temas.

Asimismo, se encontró que los alumnos de ambos semestres, respondieron que los aspectos de interés que tienen para ver en sus clases y sentirse preparados éticamente son: tener más prácticas (ejemplos reales-cotidianos, role-playing, casos clínicos, intervenciones en situaciones difíciles), seguido de ver más teoría (Literatura, cursos, conferencias, código ético, dilemas éticos, metodología).

Por otro lado, en el caso de la percepción que tienen acerca de los profesores y de lo que consideran que es ético y no ético, se encontró que la mayoría, tanto de 4º, como de 6º semestres, coinciden en que un profesor ético debe de tener competencias éticas, tales como ser respetuoso, tener competencias personales y ser responsable. Otro de los aspectos que ellos perciben, es que un profesor debe poseer competencias cognitivas y técnicas, es decir que tengan conocimiento, formación, preparación y una competencia profesional para dar clases. Ambos semestres coinciden con estos aspectos.

Aunado a lo anterior, los alumnos consideran que los aspectos que hacen que los profesores no sean éticos, es que no cuenten con ética tanto personal como profesional, así como que sean irrespetuosos y que tengan pocos o nulos principios morales y profesionales. Otro de los aspectos que los alumnos de 4º semestre consideraron para un profesor poco profesional, es que no se identifique con la profesión y que no tenga capacidad emocional.

Finalmente, es posible observar que falta mucho camino por recorrer, puesto que a pesar de que se sabe que existen carencias en los programas de pregrado, en cuanto a la adquisición de conocimientos éticos, los profesores no tienen el interés necesario para preparar a sus aprendices en el camino de la Ética profesional, ya que de acuerdo al presente estudio realizado, es posible observar que no es una prioridad la adquisición de este conocimiento y muchas veces, es hasta la incursión al ámbito profesional real, cuando los alumnos de pregrado comienzan a enfrentarse a dilemas éticos, para lo cual debería ser óptimo que, desde los primeros años de su carrera como Psicólogos, pudieran enfrentarse a estas situaciones.



## Referencias Bibliográficas

---

Espinoza, N. (2018). Consentimiento y paciente informado. Una alianza posible para una Bioética enmarcada en un mundo interconectado. *Revista de Bioética Latinoamericana*, 21, 66-80.

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507106>

Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica* (37), 1-16.

López, L. (2009). Razones para una ética profesional: mínimo análisis de un gran problema. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

López, L. (2012). Entre la Ética de la Ciencia y la Bioética: problemas y debates actuales, La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Mendoza, R. (2004). Ética y Psicología Clínica. Perspectivas psicológicas: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v5/v5a04.pdf>

Pasmanik, D. y Winkler, I. (2008). Buscando Orientaciones: Pautas para la enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un Contexto con Impronta Postmoderna. *Psykhe*, 18 (2), 37-49.

Pérez, S. y Bautista, C. (2016). Guía nacional para la integración y el funcionamiento de los Comités de Ética en Investigación, Distrito Federal: [http://www.conbioeticamexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/registrocomites/Guia\\_CEI\\_paginada\\_con\\_forros.pdf](http://www.conbioeticamexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/registrocomites/Guia_CEI_paginada_con_forros.pdf)

---

# Desarrollando la prosociabilidad en el aula. El caso de escuelas primarias en Chiapas.

José María Duarte Cruz	Cátedra CONACyT, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco	<b>duartecruz2911@hotmail.com</b>
Amys Anayansi Mendoza Ávila	Estudiante Doctorado en Educación, Universidad San Cristóbal	<b>amysmendozaavila@hotmail.com</b>
Arantzazú Giner Espín	El Colegio de la Frontera Sur	<b>arantxa.giner@hotmail.com</b>
San Cristóbal de las Casas, México		

Los niños y niñas que crecen en hogares o comunidades donde prevalece la violencia pueden llegar a interiorizar estas conductas, naturalizarlas y adoptarlas como forma de resolver sus conflictos en la cotidianidad (Ghiso y Ospina, 2010); además, tienen más riesgos de presentar diversas patologías en etapas posteriores de la vida (UNICEF, 2014; OMS, 2016; UNICEF, 2017); y según estudios longitudinales, quienes han sido violentados en la infancia tienen altas probabilidades de ser víctimas de violencia en el futuro (García, 2013).

Otros investigadores como Lagerspetz y otros (1988); Guerra y otros (2003); Finkelhor y otros (2009); García (2013); Tarragona (2016) señalan que los menores violentados pueden llegar a repetir estas conductas hacia sus cónyuges e hijos/as y convertirse en maltratadores, es decir, la víctima puede convertirse en victimario. Similares consecuencias pueden sufrir quienes presenciaron episodios violentos en la infancia (Bandura y otros, 1961).

Quienes experimentan violencia en la infancia tienden a ser temerosos, dependientes, poco creativos, irritables, agresivos y mentirosos, llegan a sentir que son rechazados, desarrollar sentimientos y deseos de venganza, tener mala autoimagen (UNICEF, 2004). También corren mayor peligro de incurrir en comportamientos delictivos, consumir sustancias psicotrópicas, presentar comportamientos sexuales de alto riesgo (ONU, 2018); pueden llegar a tener problemas agudos y prolongados en su salud física, sexual y reproductiva, además de afectar su bienestar psicológico (ONU, 2006; UNICEF, 2014; OMS, 2019). La exposición temprana a la violencia es crítica porque puede tener impacto en la arquitectura del cerebro en proceso de maduración, acarrear numerosas consecuencias inmediatas y permanentes para la salud física y mental (Perry, 2001).

Cualquier tipo de violencia ejercido hacia un niño o niña tiene efectos negativos significativos en su rendimiento y aprovechamiento educativo, en su salud mental y calidad de vida; son más propensos a estar deprimidos, solitarios, ansiosos y tener baja autoestima (Pinheiro, 2006; Debarbieux, 2011; UNICEF, 2014; ONU, 2018). Muchos faltan a clases frecuentemente, son casi tres veces más propensos a sentirse como extraños en la escuela y al menos, dos veces más a ausentarse de ella; obtienen resultados educativos más bajos, tienen menos éxito en las pruebas de matemáticas y lectura; además, mientras más aumenta la frecuencia con que se les acosa, más disminuye su rendimiento escolar; por lo anterior, tienen mayores probabilidades de abandonar la educación formal después de culminar la secundaria (UNESCO, 2019).

El desarrollo de los menores que han sido objeto de abusos graves o de abandono, es inadecuado; tienen muchas probabilidades de tener dificultades de aprendizaje y desempeño escolar; pueden sufrir depresión, lo que puede ser motivo de la adopción de conductas de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (UNICEF, 2014).

La UNESCO (2019) estima que 246 millones de niños, niñas y adolescentes en el mundo son víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Uno de cada tres estudiantes (el 32%) ha sido intimidado por sus compañeros/as en la escuela al menos una vez en el último mes. La violencia física es la más frecuente, seguida por la intimidación psicológica.

El acoso afecta a niños y niñas, aunque en ellos hay una prevalencia mayor de violencia física y en las niñas es más común la psicológica. El acoso sexual es la segunda forma de violencia más común en muchas regiones del mundo. Hay un aumento en el ciberacoso por medio de dispositivos móviles. Por su parte la ONU (2018) señala que los menores percibidos de alguna manera como “diferentes” son más propensos a sufrir intimidaciones. La apariencia física es la causa más común de intimidación, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel.

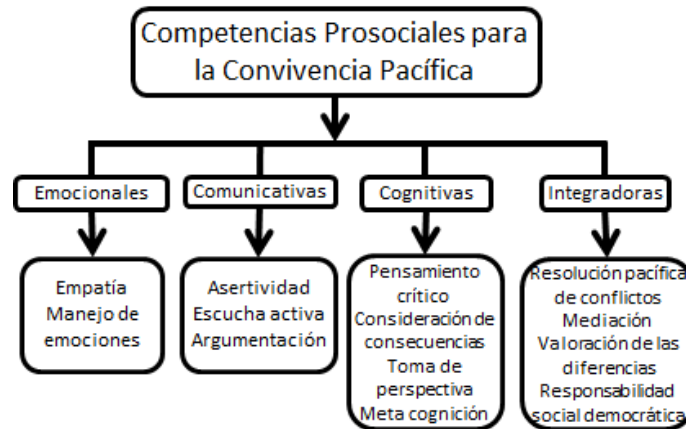
### *Modelo multicomponente para la prevención/intervención de la violencia escolar y la promoción de la convivencia pacífica*

Existe un aumento en el grado de conciencia sobre el carácter generalizado y los efectos nocivos de la violencia contra los niños y niñas (UNICEF, 2014). Diversos países propuesto legislaciones específicas para protegerlos contra cualquier forma de violencia, se está prohibiendo el uso de la violencia en el hogar, en las escuelas y se está regulando el ciberacoso (ONU, 2018).

Las iniciativas más efectivas para la prevención de la violencia en la infancia se alejan de enfoques punitivos y están a favor de estrategias multicomponentes (McMahon y Slough, 1996; Román, 2012), sistémicas y centradas en los niños y niñas, además, muchas de ellas promueven el establecimiento de escuelas promotoras de la paz (Olweus, 2006; Danesh, 2011; Chaux, 2012). Algunos modelos se enfocan en la prevención/intervención en varios niveles simultáneamente, mediante el desarrollo de proyectos inclusivos, sesiones de formación docente y familiar, implementación de planes de estudio que contengan un enfoque de género, derechos humanos y promoción de competencias prosociales para convivir pacíficamente (Bassaletti y González, 2017).

Esta propuesta de intervención educativa utiliza un enfoque sistémico (Compañ, 2012), promueve el desarrollo de estrategias universales y focalizadas con docentes, administrativos, estudiantes y familias. El modelo tiene como objetivo desarrollar la prosociabilidad en los participantes mediante un conjunto de competencias para la promoción de la convivencia pacífica (ver imagen 1).

Imagen 1. Competencias prosociales para la promoción de la convivencia pacífica\*



\*Fuente: elaboración propia

Según Roche (2010), la prosociabilidad tiene que ver con aquellos comportamientos de ayuda hacia los otros que se efectúan sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales.

El modelo promueve el desarrollo y fortalecimiento de estas competencias en cada uno de los componentes de la intervención.

El primer nivel de intervención se ofrece a la totalidad del colectivo estudiantil, docentes y familias en las escuelas (Duarte, 2017). Los profesores participan en diez sesiones de formación mediante el diplomado “Construyendo escuelas para convivir pacíficamente”, aquí diseñan un “Proyecto de educación para la paz” (PEP) que implementan en las escuelas. Los estudiantes y familias participan en sesiones de formación para promover la cultura de la paz. El segundo nivel de intervención se desarrolla mediante el componente focalizado; se conforman “Grupos de docentes por la paz” (GDP) y “Grupos estudiantiles para la paz” (GEP), estos últimos son dirigidos por “Grupos de promotores de la paz (GPP), liderados por padres/madres de familias de las escuelas.

Para los promotores las sesiones de formación se desarrollan mediante el curso “Convivencia sin violencia”, que contiene cinco sesiones de formación de 4 horas c/u. El modelo promueve un conjunto de guías autoinstructivas para los promotores, mismas que son facilitadas para el trabajo con los grupos de estudiantes. Estos materiales contienen actividades lúdicas (juegos, dinámicas, cuentos, casos hipotéticos, materiales didácticos, dramatizaciones, cantos, etc.). Las guías presentan informaciones precisas para el desarrollo de las sesiones con los estudiantes. Durante la intervención se programan sesiones de acompañamiento y retroalimentación a los participantes.

### *Aspectos metodológicos de la investigación*

Este proyecto se realizó en el estado de Chiapas, ubicado en el sureste de la República Mexicana. La entidad mantiene límites geográficos con Tabasco y Veracruz (al norte), Océano Pacífico al sur, Oaxaca (al sureste) y al oeste con la República de Guatemala. Posee una riqueza en biodiversidad, extensas selvas albergan una infinidad de especies animales, vegetales y minerales. Su pluralidad climática, acuífera, topográfica, cultural e histórica ofrece múltiples opciones para el cultivo de la tierra y sus recursos naturales, así como para el turismo.

Históricamente la región ha experimentado diversas problemáticas político-religiosas, luchas por la tierra, por la desigualdad social, la defensa por los usos y costumbres de sus grupos indígenas; todo ello ha tenido como resultado rezagos en el ámbito educativo, en salud, infraestructura, en el desarrollo social, así como elevados índices de marginación y pobreza.

Chiapas es la entidad que acusa los mayores rezagos sociales y el menor grado de desarrollo económico (Villafuerte y García, 2014); ocupa el segundo lugar en el índice de marginación más alto en el país (2.318), (CONAPO, 2017); la última posición del Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2015) y cuenta con una gran cantidad de municipios enlistados en el grupo de los 100 municipios más pobres y marginados del país.

La investigación se desarrolló en siete escuelas primarias públicas y particulares del Municipio de San Cristóbal de las Casas. Este municipio pertenece a la región denominada Altos de Chiapas y cuenta con una población de 185,917 habitantes con un alto porcentaje indígena, principalmente de los pueblos tsotsiles y tzeltales.

El proyecto tuvo como objetivos la implementación del Modelo de prevención/intervención de la violencia escolar y familiar (Duarte, 2015); la promoción de la prosociabilidad y la participación de familias promotoras de la paz; identificar semejanzas y diferencias en la implementación de proyectos de educación para la paz entre escuelas de niveles públicos y particulares. El trabajo en estas escuelas se llevó a cabo durante dos ciclos escolares (2016-2018); donde se desarrollaron estrategias multicomponentes con actividades (universales y focalizadas) simultáneas y estructuradas en cada escuela.

El proyecto atendió a un diseño mixto CUAN-CUAL (Creswell y Plano-Clark, 2011). En la parte cuantitativa se propuso un cuasiexperimento con aplicaciones antes y después. Se aplicaron cuestionarios a 180 docentes/directivos y a 2,500 estudiantes de primaria. Uno de los instrumentos fue aplicado por los docentes y midió la prosociabilidad en base a percepciones sobre las conductas de sus estudiantes (diseñado por Duarte, 2015). La información recopilada ayudó a la construcción de “listas de prosociabilidad” para cada grupo, identificando a los/as estudiantes que tenían altos y bajos niveles de prosociabilidad. Luego de este proceso, se conformaron 98 Grupos estudiantiles para la paz (GEP) con la participación de 588 estudiantes. De manera simultánea fueron seleccionados en las escuelas 150 padres/madres de familia que manifestaran interés en ser promotores de la paz, para ello debían tener disponibilidad de tiempo, ser personas participativas, dinámicas y responsables.

Durante la etapa cualitativa se realizaron observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, directivos y promotores. El objetivo fue identificar las percepciones de la intervención y su efectividad, los avances y el alcance en la vida personal y familiar de cada participante.

Las informaciones recopiladas en ambas etapas, luego de ser (tabuladas/transcritas), fueron analizadas mediante los programas SPSS, Excel, Atlas.ti y Cmap Tools. Se aplicaron pruebas estadísticas, análisis de frecuencias y se establecieron índices; para la información cualitativa se utilizaron unidades hermenéuticas, se construyeron códigos y mapas de categorías que favorecieron el análisis de los discursos.

Este artículo presenta algunos resultados de un grupo de primer grado de una escuela primaria participante en el proyecto. Este centro educativo está ubicado en la zona del centro del municipio y alberga una matrícula general aproximada de 225 estudiantes, atendida por seis docentes de primaria, un profesor de educación física y una directora. Esta escuela participó en todos los componentes de intervención del modelo, mantuvo siempre interés y apoyo durante la implementación; además, la directora inicialmente señaló que se presentaban varios casos de violencia escolar que debían atender.

Con la intención de realizar un análisis fino y detallado de los alcances y limitaciones en la implementación del modelo, se tomaron los resultados cuantitativos de este grado escolar en el que asistían 18 niños y 17 niñas, así como las observaciones realizadas en el seguimiento y acompañamiento de la implementación del proyecto. La mayoría de los estudiantes de este grupo tenían siete años de edad cumplidos al inicio del proyecto de investigación. Los hogares de estos estudiantes estaban compuestos en un 60% de familias integradas por mamá y papá, un 30% padres y madres de familia separados y un 10% madres solteras. La mayoría de las madres de familia se dedican a las labores del hogar, mientras que otras eran profesionistas. Los padres de familia eran de igual manera profesionistas, comerciantes independientes o funcionarios de instituciones gubernamentales o asociaciones civiles.

Los niveles de participación de los padres y madres de familia de este grupo eran altos, asistían a las reuniones convocadas, colaboraban en las actividades realizadas, estaban pendientes de las necesidades de sus hijos/as. La docente del grupo señala que mantenía una buena y directa comunicación con ellos/as.



Una de las técnicas utilizadas para la recolección de información fue la observación participativa, la misma permitió recopilar información de primera mano, de manera cercana, personal, minuciosa, interactiva y constante tanto de la educadora como del investigador. Mediante un diario de campo se iban anotando sistemáticamente las informaciones acerca de la implementación de las actividades. La docente de este grupo participó en el diplomado de formación y diseñó un proyecto de educación para la paz que implementó durante siete meses con sus estudiantes. La profesora fue sistemática en realizar observaciones de los avances y limitaciones de la intervención, mismas que eran comentadas en las sesiones de visita al aula.

Al inicio y al final del proyecto la maestra evaluó a sus 35 estudiantes mediante el cuestionario que mide prosociabilidad. Este instrumento apoyó en la identificación de sus percepciones sobre la agresividad, prosociabilidad y las redes de amistad con las que contaban sus estudiantes. Este instrumento contiene 11 ítems, algunos relacionados con el nivel de prosociabilidad, el nivel de agresión y el número de amigos/as de cada estudiante. Para cuantificar las respuestas se contestaron las diferentes situaciones en las que cada niño/a podría ser prosocial o poco prosocial y se respondió: nunca, casi nunca, casi siempre o siempre. En este sentido, mientras más alto el agregado de prosociabilidad, más prosocial es el estudiante y mientras más alto el agregado de agresión es menos prosocial. Se revisó, además, la cantidad de amigos/as que tenían los estudiantes. Para cada variable se construyó un índice.

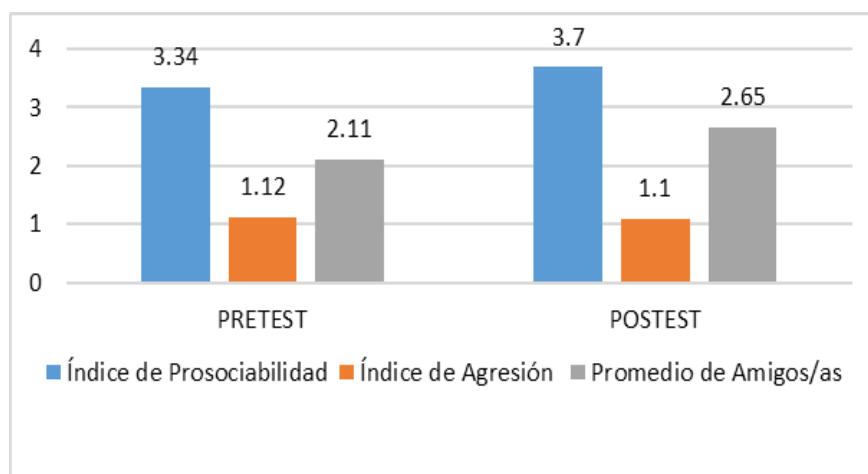
El cuestionario ayudó a identificar conductas prosociales como la cantidad de amigos/as que cada estudiante tiene, si se observa que los/as estudiantes ayudan a otros compañeros cuando están solos, si los invitan a jugar, si observan que hay alguna pelea entre sus compañeros, si tratan de detenerla, o avisar a la maestra, si tratan de ayudar a algún compañero/a cuando se lastiman, también si comparten sus útiles escolares, o la comida en el momento del recreo. De igual forma se observaron conductas agresivas como: si dan golpes, patadas o empujones a sus compañeros/as, si tratan de convencer a otros para que molesten a los demás, si tienen acciones de discriminación entre compañeros al no invitarlos a jugar o a participar con ellos/as en algunas actividades, además, si alguien inventa algún chisme para reírse de algún compañero/a, si insulta o grita ofensas o groserías, si las dice dentro o fuera del aula. También fue importante observar si los padres o madres de familia de cada estudiante asisten, participan o se involucran activamente en la formación académica de sus hijos/as.

Se tabuló la información obtenida en una hoja de Excel, misma que fue exportada al programa SPSS, donde se analizaron las variables en estudio: cantidad de amigos/as, prosociabilidad y agresión escolar. Luego de hacer un análisis de medias, se estableció un índice para cada una de estas variables al sumar los ítems que atendían a cada una de ellas. Se logró obtener información sobre estas variables para identificar cuáles eran los índices obtenidos por sexos. También se obtuvo información sobre los estudiantes que mantenían altos y bajos grados de prosociabilidad; con estos estudiantes se desarrollaron estrategias personalizadas.

### *Algunos hallazgos*

A continuación, se presentan algunos hallazgos obtenidos luego del análisis de las informaciones recabadas en el proyecto en el grupo de I grado de la escuela C. T.

**Gráfica 1. Índice de prosociabilidad, de agresión escolar y promedio de número de amigos/as de los estudiantes del I grado de la escuela C.T., ciclo escolar 2017-2018.**



En la gráfica 1 se observan los datos generales obtenidos en la aplicación del cuestionario para medir prosociabilidad en los estudiantes participantes del 1 grado de la escuela C. T. Se puede observar que en el pretest la variable prosociabilidad se estableció en un índice de 3.34, mientras que en el postest el índice aumentó a 3.70. El índice inicial de la variable agresión escolar fue de 1.12, mientras que en la evaluación final fue de 1.10, presentándose una disminución en el postest. En cuanto al promedio en el número de amigos/as, hubo también un aumento, ya que en el inicio este promedio se estableció en 2.11, mientras que en el postest

se estableció un 2.65. Estos datos ofrecen información sobre la efectividad de la intervención a través del modelo, por un lado se logró aumentar el índice de prosociabilidad y el promedio general de amigos/as, mientras que por otro, se disminuyó el índice de agresión escolar.

Las estrategias multicomponentes sistémicas para prevenir e intervenir la violencia en espacios escolares basadas en la implementación de proyectos de promoción de la paz tienen buenos resultados cuando se estimula el desarrollo de competencias prosociales y se involucra a la comunidad educativa en la intervención; esto lo han comprobado experiencias como el Programa Fast Track en EEUU (McMahon y Slough, 1996); el Programa Olweus de Prevención del Abuso Escolar en Noruega (Olweus, 2006); el Programa de Educación para la Paz en Canadá (Danesh, 2011), el Programa Aulas en Paz en Colombia (Chaux, 2012); el Modelo de Prevención y Atención de la Violencia en el Entorno Escolar desde la Perspectiva de Género en México (Román, 2012), el Modelo Paz Educa en Chile (Bassaletti y González, 2017), entre otros.

El cuadro 1 presenta información sobre los alcances y retrocesos en cuanto a la adquisición de competencias prosociales en los estudiantes participantes.

**Cuadro 1. Índices obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario para medir prosociabilidad en estudiantes del I grado de la escuela C.T., ciclo escolar 2017-2018.**

Ítems del cuestionario	Pretest	Posttest
¿Cuántos amigos/as tiene el niño o niña?	2.11	2.65
¿Este estudiante golpea, empuja o da patadas a otros compañeros/as?	1.09	1.00
¿Excluye o discrimina a otros compañeros/as de juegos o actividades?	1.31	1.34
¿Convence a sus compañeros/as para que molesten a otros/as?	1.14	1.14
¿Inventa chismes para reírse de otros compañeros/as?	1.06	1.03
¿Insulta o grita ofensas/groserías en la escuela?	1.03	1.00
¿Invita a un compañero/a que esté solo para que se una a jugar?	1.71	3.29
¿Si hay una pelea física o discusión él/ella trata de pararla?	3.54	3.66
¿Trata de ayudar a alguien que se haya herido/lastimado?	3.89	3.91
¿Comparte sus útiles o comida con otros compañeros/as?	3.83	3.86
¿Su familia participa en talleres, reuniones o citaciones en la escuela?	3.77	3.80

Los datos globales presentados ofrecen información sobre los índices obtenidos en los estudiantes de I grado en las evaluaciones pretest y posttest en cada ítem del cuestionario. Como se observó en la gráfica 1, el promedio de amigos/as aumentó; en las variables que miden agresión escolar hubo una disminución en algunas de ellas, otras se mantienen iguales y en el ítem que mide exclusión o discriminación en algunos juegos o actividades hay un aumento, de 1.31 a 1.34. Estos datos indican que se elevaron los casos en que algunos niños y niñas no deseaban jugar con ciertos compañeros/as, o tenían grupos selectivos para hacerlo.

En el caso de los ítems que miden prosociabilidad, en todas hubo un aumento, aunque llama la atención el que mide las invitaciones que hacen a sus compañeros/as cuando alguien está solo/a.

Este aspecto habla de la empatía y la sensibilidad para con los otros/as que fue desarrollada en varias actividades del proyecto, por ejemplo, cuando trabajaban en equipos, resolvían conflictos, realizaban juegos, talleres en el aula, reflexiones a través de cuentos, etc.

### *Acompañamiento de estudiantes identificados como “poco prosociales”*

La lista de prosociabilidad inicial establecida en cada grupo ofreció información sobre los estudiantes que mantenían altos y bajos niveles de conductas prosociales. Para el grupo de I grado de la escuela C. T. se identificaron cinco estudiantes cuyos índices fueron los más bajos (ver cuadro 2). Con este grupo de estudiantes se programaron actividades extras que ayudaran a reforzar competencias como la empatía, la asertividad, el manejo de emociones, la resolución pacífica de conflictos, entre otras; además, cuatro de ellos participaron en los Grupos Estudiantiles para la Paz. Estos estudiantes eran motivados constantemente a participar, se utilizó la técnica de refuerzo positivo, se les ofrecía atención cuando no podían o no querían trabajar con sus compañeros/as, se abrieron momentos para escucharlos cuando estaban inquietos o cuando iniciaban conflictos con los otros/as.

El cuadro 2 presenta información comparable de las evaluaciones iniciales y finales de estos cinco estudiantes; se colocaron pseudónimos para respetar el anonimato y la confidencialidad de ellos/as.

**Cuadro 2. Índices de Prosocialidad (pretest y postest) de estudiantes de 1 grado del C.T., seleccionados para dar seguimiento focalizado. Ciclo escolar 2017-2018.**

Pseudónimos	Sexo	Pretest	Postest
Oruga	Niña	2.73	3.64
Cantor	Niño	2.91	3.73
Audaz	Niño	2.91	3.91
Ada	Niña	3.18	3.73
Luz	Niña	3.27	3.45

Al analizar los índices iniciales y finales notamos grandes cambios en cada estudiante, se observa cómo mejoraron sus conductas y están en camino hacia ser cada día más prosociales. Se trabajó de manera cercana con los padres y madres de familias, se les involucró para que apoyaran en el mejoramiento de las conductas de estos estudiantes. El mayor avance se observa en el estudiante “Audaz”, que inicialmente tenía un índice de prosociabilidad de 2.91, mientras que en la evaluación final se reflejó un índice de 3.91. Este estudiante mostraba inicialmente conductas como gritarles a sus compañeros/as, empujarlos dentro y fuera del aula, se mostraba agresivo a la hora de trabajar en equipos, no participaba en clases y evidenciaba poco interés en las actividades diarias. Al finalizar el proyecto se observan cambios muy notorios, se mostraba más tolerante, accesible, amigable, cooperativo, participativo y en ocasiones era líder positivo en el momento de trabajar en equipos; estos cambios fueron dados a conocer a la familia de este estudiante.

Un interés particular de este proyecto fue conocer el avance y diferencias en las conductas prosociales de los estudiantes según el sexo. El cuadro 3 ofrece información comparativa en cuanto a las variables estudiadas.

**Cuadro 3. Índices de prosociabilidad, agresión y promedio de número de amigos/as de los estudiantes del I grado de la escuela C. T. por sexos, ciclo escolar 2017-2018.**

Índices y promedios	Pretest		Postest	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Índice de prosociabilidad	3.41	3.288	3.64	3.75
Índice de agresión	1.072	1.178	1.11	1.09
Promedio de número de amigos/as	2.00	2.22	2.58	2.72

El cuadro 3 muestra las diferencias en los índices de prosociabilidad, agresión escolar y promedio en el número de amigos/as obtenido en las evaluaciones pretest y postest según el sexo de los estudiantes participantes. En cuanto a la prosociabilidad, en ambos casos hubo avances en las evaluaciones finales. Inicialmente las niñas obtuvieron un índice de 3.41, en el postest se observa un índice de 3.64; en el caso de los niños, el índice inicial fue de 3.28, y el final de 3.75. En el caso de las niñas, obtuvieron en pretest un índice mayor, mientras que en el postest fueron los niños quienes alcanzaron mayores índices.

En cuanto a la agresión escolar, las niñas obtuvieron inicialmente un índice de 1.072 y en la evaluación final un índice de 1.11, es decir, hubo un aumento en este índice. En el pretest los niños obtuvieron un índice de 1.178, mientras que en el postest fue de 1.09, mostrando una disminución. Al comparar estas aplicaciones (antes y después) se nota que las niñas aumentaron algunos puntos porcentuales en el índice de agresión escolar, mientras que en ellos hubo una disminución.

Las formas de agresión utilizada por las niñas incluían la exclusión social, el rechazo, amenazas y chantajes; por otro lado, agresiones verbales directas como difusión de rumores, insultos o palabras ofensivas; en algunas ocasiones ocurrían daños a materiales escolares y la acción de no compartir con los otros/as como medida de sanción o castigo al compañero/a. Estos comportamientos van de la mano con enfoques teóricos que señalan que los niños utilizan principalmente formas de agresión física directa y las niñas agresiones mayoritariamente verbales y emocionales (Boulton y Underwood, 1992; Boulton y Smith, 1994; Kochenderfer y Ladd, 1996; Egan, Monson y Perry, 1999; Hodges y Perry, 1999; Ladd y Burgess, 1999; en Cerda, Ortega y Monks, 2010).

En cuanto al promedio en el número de amigos/as de los estudiantes, al comparar los resultados en el pretest y postest, hay un aumento; de igual forma se puede observar que para los niños estos promedios son mayores que para las niñas respectivamente. Las actividades integradoras realizadas en el proyecto de educación para la paz implementado pudieron influir en el establecimiento y fortalecimiento de redes de amistad. En los juegos cooperativos y deportivos los niños se involucraron mucho más rápido con otros niños desconocidos, los invitaban a jugar, establecían contactos sin requerir mucha comunicación; sin embargo las niñas, se inclinaban más en pláticas, compartían más tiempo contando historias, reunidas en pequeños grupos, bailaban, cantaban y algunas jugaban con otros niños.

### *Comentarios finales*

Estudios que analizan la relación clima escolar y aprovechamiento educativo señalan que los niños y niñas que conviven en espacios de respeto, tolerancia, empatía, colaboración, trabajo en equipos, tienen una disposición mayor para aprender, que aquellos estudiantes que lo hacen en ambientes violentos y hostiles.

Algunos resultados de la investigación evidencian un aumento en los índices de prosociabilidad en los estudiantes, al analizar los promedios iniciales y finales se nota que la intervención tuvo efectos positivos, por lo que podríamos concluir que la promoción de la conducta prosocial -que incluye el desarrollo de habilidades para convivir-, es un elemento imprescindible si se desea mejorar el clima escolar.

En el aula se observó establecimiento de confianza, motivación por aprender, mayor empatía entre compañeros/as, aumento en las redes de amistad, menos interrupciones en las clases, mejora en la intervención y prevención de la violencia y activa participación de las familias, lo que abona a la cohesión social del grupo y a un mejor aprovechamiento educativo de los estudiantes.

Los casos de violencia que se presentaron en la escuela no son fenómenos aislados, sino manifestaciones de un problema generalizado que atraviesa diversas esferas en espacios de protección para la infancia. El proyecto de educación para la paz implementado por la educadora logró mejorar la forma en que los estudiantes solucionaban sus conflictos en el aula, también en la adquisición de herramientas para la intervención de la violencia.

El trabajo focalizado con los estudiantes que inicialmente presentaban bajos niveles de prosociabilidad fue efectivo, esto se evidencia cuando se observan los índices iniciales y finales establecidos. La atención individualizada y el desarrollo de actividades específicas motivó a que estos estudiantes se sintieran parte del grupo, la intervención promovió un acercamiento entre la docente y sus estudiantes, lo que ayudó a una mayor comprensión de sus conductas en el aula.

La perspectiva microsociológica utilizada en el aula de clases permitió analizar interacciones, rutinas, comportamientos, formas de camaradería y socialización, tensiones, conflictos y algunas formas de violencia. Durante los espacios de observación y monitoreo de la implementación se pudo recoger información minuciosa y de primera mano que da cuenta de las potencialidades y áreas de oportunidad que tienen los componentes de intervención del modelo de prevención de la violencia escolar. Esta información es de gran valor, ya que uno de los objetivos de este artículo fue recabar conocimiento que pueda apoyar en la mejora futura de la implementación en otros espacios educativos.

### *Referencias bibliográficas*

---

Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3), 575-582.

Bassaletti C., R. y González L., P. (2017). Modelo de gestión de la convivencia escolar: Paz educa. Chile: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de:

[https://pazeduca.cl/wp-content/themes/pazeduca/files/Modelo\\_Paz\\_Educa\\_2017\\_web.pdf](https://pazeduca.cl/wp-content/themes/pazeduca/files/Modelo_Paz_Educa_2017_web.pdf)



Cerda, G.; Ortega, R. y Monks, C. (2010). Agresión en niños y niñas preescolares. Un estudio en Chile. Recuperado de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/62/4>

Compañ P, E. (2012). El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Aplicaciones.

CONAPO (2017). Índice de marginación. Recuperado de: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_Publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones)

Creswell, J. W. y Plano-Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chaux, E. (2012). Educación, agresión y convivencia escolar. Colombia: Taurus.

Danesh, H. B. (2011). Education for peace. Reader. Volumen 4. Education for peace curriculum. Series, Victoria, Canadá: EFP Press.

Debarbieux, E. (2011). Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Université Bordeaux Segalen. Recuperado de [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcement-al-ecole\\_174645.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcement-al-ecole_174645.pdf)

Duarte, J. (2017). La prosociabilidad en el aula como una competencia para la promoción de la convivencia pacífica y la prevención de la violencia escolar. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.

Duarte, J. y García, H., J. B. (2015). Modelo multicomponente para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en el ámbito escolar. En J. D. Vázquez Vázquez (Coord.), Migración y violencia, las dos caras del dolor social. (pp. 97-115). Tlaxcala, México: Fomix, CONACYT, El Colegio de Tlaxcala, A. C.

Felitti, V. J.; Anda, R. F.; Nordenberg, D.; Williamson, D. F.; Spitz, A. M.; Edwards, V.; Koss, M. P.; Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The adverse childhood experiences (ACE) study. American Journal of Preventive Medicine 14 (4), 245-258. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9635069>

Finkelhor, D.; Turner, H.; Ormrod, R.; Hamby, S. y Kracke, K. (2009). Children's exposure to violence: A comprehensive national survey. Boletín informativo de la Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia del Departamento de Justicia de los Estados Unidos. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/227744.pdf>

Galtung, J. y Dietrich, F. (2013). Johan Galtung: Pioneer of Peace Research. Heidelberg: Springer.

García A., J. I. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. REMO, 10 (24), 58-63. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n24/a07.pdf>

Ghiso, A. M. y Ospina O., V. Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (1), 535-556. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100025&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100025&script=sci_abstract&tlng=es)

Guerra, N.; Huesmann, L. y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74 (5), 1507-1522.

Huesmann, L.; Eron, L.; Lefkowitz, M., y Walder, L. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology* 20 (6), 1120-1134.

Lagerspetz, K.; Bjoerkqvist, K.; y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior* 14 (6), 403-414.

McMahon, R. y Slough, N. (1996). Family-based intervention in the Fast Track Program. In Peters R., McMahon R. (Editors). *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Conduct Problems Prevention Research Group. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Executive summary, Spain: Santillana.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

OMS (2016). *Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/inspire/INSPIRE\\_ExecutiveSummary\\_ES.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/inspire/INSPIRE_ExecutiveSummary_ES.pdf)

ONU (2018). *Informe anual de la representante especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. New York: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10352.pdf>

ONU (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del estudio mundial de las Naciones Unidas*. New York: Master Litho S.A.

Perry, B. D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. Chapter 18: In *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry*, (Eds. Schetky D. and Benedek E.P.). American Psychiatric Press, Inc., Washington, D.C.: American Psychiatric Press, 221-238.

PNUD. (2015). *Índice de desarrollo humano en México para las entidades federativas, México 2015*. México.

Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. New York: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.msobs.gob.es/productos/pdf/informeMundialSobreViolencia.pdf>

Roche, R. (2010). *Prosocialidad, nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Román P., R. (2012). Manual de prevención y atención a la violencia en el entorno escolar desde una perspectiva de género. Sonora: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo / Ayuntamiento de Hermosillo.

Tarragona O., M. J. (2016). Historia de la victimización materna y su impacto sobre la salud mental de los mentores en entornos de violencia de pareja. Tesis doctoral de psicología de niños, adolescentes y adultos. Universidad Autónoma de Barcelona.

UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

UNICEF (2018). Informe anual México 2018. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/media/1781/file/Informe%20anual%202018.pdf>

UNICEF (2017). Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes, una situación habitual. Datos fundamentales. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: [https://www.unicef.org/publications/files/Violence\\_in\\_the\\_lives\\_of\\_children\\_Key\\_findings\\_Sp.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf)

UNICEF (2014). Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf>

UNICEF (2004). Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Segunda Edición. Colombia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>

Villafuerte S., D. y García A., M. (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. Red Internacional de Migración y Desarrollo, 1 (22), 3-37. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v12n22/v12n22a1.pdf>

---

# Ambiente intráulico mediado por la música y su efecto en el desempeño académico

---

Margarita Ortega González	<b>margarita.ortega@prepajamay.com</b>	Registro ORCID 0000-0001-8142-1891
Escuela Preparatoria Regional de Jamay Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara		Sede La Barca
Ma. del Rosario Mendoza Nápoles		Registro ORCID 0000-0003-3165-9759
Centro Universitario de la Ciénega		Universidad de Guadalajara
Juan Manuel Palacios Cortés.		Registro ORCID0000-0003-0369-5533
Preparatoria Regional de Jamay Sistema de Educación Media Superior Universidad de Guadalajara		Jamay, México

En el bachillerato en educación media superior la mayoría de los estudiantes se encuentra en la etapa de vida de la adolescencia. Dicha etapa de vida se caracteriza entre otras cosas, por problemas con la autoridad, deseos por conocer e innovar, de construir desde su propia persona, exceso de energía, facilidad para distraerse de las actividades intelectuales o que requieran cierto grado de concentración, entre otras. Desde hace décadas se ha hablado de los estilos de aprendizaje y su importancia para potenciar el desempeño académico de los estudiantes, así como en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan dicho aprendizaje en los estudiantes.

Desde esta perspectiva es que surge la presente investigación. Se indagó el recurso de la música para eficientar el aprendizaje intráulico de estudiantes de bachillerato. Cabe mencionar, que la presente investigación surgió a partir, de la solicitud de los mismos estudiantes de la escuela Preparatoria Regional de Jamay, institución donde se efectuó la presente investigación, a utilizar música dentro del aula mientras se llevaba a cabo la clase.

***Los objetivos de investigación son:***

1. Caracterizar los efectos de la música, para eficientar el aprendizaje intríntrico en estudiantes de bachillerato.
2. Tipificar los estilos de música que contribuyen a eficientar el aprendizaje intríntrico, en estudiantes de bachillerato.

***Las preguntas de investigación son:***

1. ¿Cómo la música eficienta el desempeño académico intríntrico en estudiantes de bachillerato?
2. ¿Qué género musical eficienta el desempeño académico intríntrico en estudiantes de bachillerato?

***Marco teórico***

La música va más allá de ser una fuerza poderosa en nuestro universo, una parte de la naturaleza, su mayor impacto es de manera proporcional en los seres humanos en nuestros procesos de aprendizaje, desarrollo cerebral y organización. El Dr. Gordon Shaw y la Dra. Frances Rauscher, científicos de la universidad de California y la Universidad de Wisconsin y muchas otras en la comunidad de investigación cerebral, han comprobado que la música tiene un extenso valor educativo a nivel del desarrollo del cerebro. Escuchar música puede aumentar la memoria y la concentración. Los científicos descubrieron que la música involucra las proporciones izquierdas, derecha, anterior y posterior del cerebro lo cual explica porque la gente aprende y retiene información con mayor prontitud. (Mauri, 2001).

La música se procesa de forma sinfónica entre varias partes del cerebro a la vez. Entra por la corteza auditiva, pasa por el lóbulo frontal, el núcleo, el cerebelo, el lóbulo occipital y el sistema límbico. Este camino nos ayuda a entender su efecto en las diferentes reacciones que manifiesta una persona u otra (Levitán, 2006). Asimismo, la música pasa por la corteza visual creando imágenes y recuerdos de las melodías que escuchamos.

De acuerdo con un estudio de Juslín y Laukka (2004), la música provoca emociones, más cuando estamos solos, y las emociones son más poderosas cuando son positivas que negativas. Richard Restak sugiere que una de las recetas para mantener una fresca habilidad mental es usar la música para tener un estado de ánimo positivo, relajarse y estimular la corteza visual con la imaginación (2009).

En la Universidad de Zúrich (Suiza), se realizó un experimento sobre el impacto de la música en nuestro estado de ánimo con tres variables: música, imágenes o combinación de las dos. Los resultados revelan que la música tiene mayor poder de influencia al momento de provocar una emoción. La música activa la corteza visual para visualizar imágenes relacionadas con la emoción (Baumgartner et al., 2005). Con ello, la música contribuye en actividades de aprendizaje que requieren del pensamiento creativo, innovador e imaginativo.

En investigación realizada con niños de tres a cinco años para ver efectos de la música como programa de apoyo académico; los resultados mostraron que la música como herramienta de apoyo académico es igual de poderosa que el apoyo individualizado, siendo la diferencia fundamental el efecto lúdico ofrecido por la música frente al apoyo individualizado, (Helen Neville y colegas en Tobar, 2008).

En relación a la predilección de determinado género musical para el estudio, (Lorenzo 2008), encontró gran variedad de géneros seleccionados por chicas y chicos, tales como, romanticismo, flamenco, música étnica, música folclórica, pop, música dance, salsa, rumba, reguetón, funky, tecno, drums & bass, break de beats, breakdance, heavy metal, black metal, trash, reggae, hip pop, ska y rap.

### *Metodología*

Esta es una investigación etnográfica y de historia oral, en particular, fragmentos de historia oral escolar, que enmarca la música como recurso didáctico para el desempeño académico. Se hizo el proceso de inserción cultural, y se recolectaron evidencias empíricas y documentales, dentro del plantel educativo. Se reconstruyen relatos de vida como estudiantes de bachillerato, de la Escuela Preparatoria Regional de Jamay, Jalisco; adscrita a la Universidad de Guadalajara, en Jalisco, México.

Se intencionó conocer el proceso de construcción cultural y de aprendizaje mediado por la música dentro del aula, mientras se está llevando la clase, como innovación de los aprendizajes y guiones de vida como estudiantes de bachillerato, que las reformas educativas han señalado como esperados. Primeramente, se solicitó a 4 grupos, dar respuesta a cuestionario diseñado por los autores, sobre música y aprendizaje; dicho instrumento fue piloteado y realizándole los ajustes pertinentes: Lo anterior para vislumbrar los recursos intelectuales de los participantes para relacionar la música con el desempeño académico y, seleccionar a los informantes clave, posibles participantes en el grupo focal.

Una vez obtenidas las respuestas; se les invitó a participar en la investigación.

A las y los voluntarios en la investigación se les invitó de manera personal, y se les pidió su consentimiento. Con el procedimiento de bola de nieve se contactó a más voluntarias y voluntarios, hasta completar la lista final de 20 participantes la cantidad de participantes, estuvo determinada por la voluntad de los mismos a participar en la investigación. Como condición para su participación, solicitaron el anonimato y el cambio de los nombres reales. Se trabajó con la técnica de grupo focal; al llegar al punto de saturación, se procedió a la sistematización de los resultados. (Galeano, 2004; Geertz, 2000; Ortega. 2014 a, 2014b).

### *Avances y/o hallazgos*

En las siguientes tablas se presentan los resultados obtenidos, divididos en tres categorías, a criterio de las investigadoras del presente trabajo.

Funciones de pensamiento	
1	Mayor aprendizaje
2	Mayor concentración
3	Mayor atención en los trabajos a realizar
4	Hilar mejor las ideas
5	Aumenta el rendimiento
6	Favorece el surgimiento de ideas nuevas
7	Fomenta la aprehensión del conocimiento
8	Facilita el aprovechamiento de la clase
9	Despierta la creatividad para la presentación de los trabajos
10	Promueve y facilita el pensamiento reflexivo

**Tabla 1. Fuente de elaboración propia**

Desempeño académico	
1	Hacer mejor las tareas asignadas
2	Promueve el trabajo en equipo y trabajo colaborativo
3	Eficienta los tiempos
4	Aumenta el rendimiento en la lectura de comprensión
5	Detona el pensamiento crítico y analítico
6	Facilita la expresión oral y la expresión escrita
7	Regula la disciplina en el aula, mejora el comportamiento de los estudiantes
8	Se incrementan las actividades de tutoría entre pares dentro del aula
9	Se promueve el respeto al turno para hablar y escuchar a los compañeros
10	Se accede a recursos personales para la solución de dudas

**Tabla 2. Fuente de elaboración propia**

Predisposición personal para el trabajo académico	
1	Genera la sensación del acompañamiento y alegría
2	Desencadena sensaciones de autoestima positiva
3	Genera sensación de tranquilidad y paz interior
4	Proporciona mayor energía para trabajar en el aula
5	Elimina el aburrimiento y el cansancio físico
6	Mejora el estado de ánimo y lo dispone para el aprendizaje significativo
7	Contribuye a trabajar a pesar de tener dificultades, o tribulaciones

**Tabla 3. Fuente de elaboración propia**



En lo referente al género musical que más coadyuva a potenciar el rendimiento académico y el aprendizaje dentro del aula; se encontró una gran variedad, que implica desde género pop, rap, banda, hip pop, rock pesado, música electrónica, dubstep; bachata, reggaetón, rock progresivo; entre otros. Sea en idioma español o el idioma inglés. Los mismos estudiantes, solicitan al docente en turno les ponga música en el equipo de audio que se encuentra en cada aula del plantel educativo, o bien, les permita escuchar música con el uso de audífonos desde sus propios dispositivos electrónicos; incluso, hay quienes desean compartir sus datos de internet para escuchar música en el aula. A los estudiantes que les disgusta la música para escucha general en la clase, solicitan al docente, autorización para utilizar audífonos y su dispositivo electrónico, para escuchar la música de su gusto.

Hay estudiantes que incluso, cuentan con bocinas propias, que ponen a disposición de todo el grupo, para escuchar música, mientras realizan actividades académicas dentro y fuera de la clase.

Cabe mencionar que, tanto en las encuestas, misma que fueron utilizadas a manera de sondeo, se encontraron los mismos resultados que en el grupo focal; lo anterior, se menciona a manera de comentario, más no, como fuente de información para la sistematización de resultados y elaboración de conclusiones en el presente trabajo.

### *Conclusiones*

Al trabajar con música dentro del aula, mientras la clase sigue su curso, potencia las funciones cerebrales, dado que ambos hemisferios, de acuerdo a las funciones señaladas en Romero (2010), trabajar a la par para un mismo fin, el aprendizaje y desempeño académico. Por lo tanto, el rendimiento académico dentro del aula resulta enriquecido.

Con la implementación de la música como recurso para el aprendizaje significativo, se promueven ambientes de aprendizaje innovadores, tal como lo señala Dumont (2010), puesto que contribuye a generar un espacio que detone la creatividad y productividad académica

en los estudiantes, teniendo presente que a cada estudiante le impacta de manera particular y específica la música, así como también, cada estudiante tiene el género musical que más le beneficia para potenciar su rendimiento académico y su aprendizaje; por lo tanto, resulta improcedente el tipificar los estilos y géneros musicales que contribuyen a eficientar el aprendizaje y desempeño académico intrínseco de los estudiantes.

En cuanto al género musical que mayor impacto tiene para eficientar el aprendizaje intrínseco y desempeño académico, no hay uno en particular que se lleve la batuta; tal cual, como los estilos de aprendizaje, cada estudiante tiene su predilecto, aunque conscientemente no cuente con el argumento de por qué dicho género y no otro, es el que más le contribuye a su aprendizaje; tal como lo señala Lorenzo (2008).

Por lo tanto, lo que contribuye a eficientar el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato, en la Escuela Preparatoria Regional de Jamay; es la música en sí. Dado que, genera un ambiente de colaboración, predisposición para participación entre pares, estado de ánimo amigable y solidario entre los compañeros de clase. La música, les proporciona, por decirlo de alguna manera, una plataforma mental y emocional, que genera ambientes de convivencia intrínsecos, de relaciones humanas cordiales, de paz, armonía y disposición para apoyar a los compañeros.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Calderon, Luciana; Chiecher, Analía. (s/a). Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y estudiantes de maestría. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. Recuperado de <https://goo.gl/UqEE1p>

Dumont, Hanna; Instance, David; Benavides, Francisco. (2010). La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica. Guía del practicante. Center for educational research and innovation. Recuperado de <https://goo.gl/o9Pnu8>.

Flores, C. Pedro. (2013). Investigaciones sobre el aprendizaje de los jóvenes. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 18, núm. 57. Distrito Federal México. Recuperado de <https://goo.gl/UEBmRX>.

Galeano, María. E. (2004). Estrategia de investigación cualitativa. El giro en la mirada. La Carreta Editores. Medellín, Colombia.

Geertz, Clifford. (2000). La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona.

González, Patricia. (s/a). La música como alternativa metodológica en el aula. Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de <https://goo.gl/wDXqyW>

Lorenzo, Oswaldo, Q. y Herrera, Lucia, Torres. (2008). Tesis doctoral Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla. Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2023/1/17632468.pdf>

Lozano, L. y Lozano, A. (2007). La influencia de la música en el aprendizaje. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México. Recuperado de <https://goo.gl/6p7x5P>

Marengo, Francisco, et al. (2015). Influencia de la música en la concentración. Escuela de Psicología. Antiguo Cuscatlán, El Salvador. Recuperado de <https://goo.gl/3R36dC>

Ortega, G. Margarita, Bravo, Sara, Pérez, G. Francisco, y Mendoza, N. Rosario. (2014a). “Los adultos mayores: sus guiones y performances de exclusión impuestos socialmente”. X Encuentro: Participación de la Mujer en la Ciencia. CIO. León, Gto.

Ortega, G. Margarita y Pérez, G. Francisco. (2014b). “La vivencia del amor y la sexualidad en la adultez mayor”. X Encuentro: Participación de la Mujer en la Ciencia. CIO. León, Gto.

Páez, Ismaray. (2006). Estrategias de aprendizaje-investigación documental- (Parte A). Revista Laurus, Vól. 12, núm. Ext. Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://goo.gl/jq8PZM>

Piñeros, R., Luis, R. (2016). Influencia de la música en procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de medicina. Tesis doctoral. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/2651719x.pdf>

Romero, U., Holguer. (2010). El dominio de los hemisferios cerebrales. Recuperado de <http://:151-460-1-PB.pdf>

Tobar, Claudia. (2013). Beneficios de la música para el aprendizaje. Recuperado de <https://goo.gl/PHjJvO>

---

# El acontecimiento de la risa en las diversas convivencias y violencias escolares. Una mirada deconstructiva desde la investigación-acción

---

Mario Rojas Lerma <b>mario Rojas459@gmail.com</b>	Secretaría de Educación Pública	Registro ORCID 0000-0003-1232-4216
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco	
		Estado de México, México

Se presentan en este trabajo los resultados del dispositivo de intervención “Deconstrucción de la risa en el conflicto escolar. Entre la violencia y la convivencia de los y las adolescentes rumbo a la autonomía moral”. Este se aplicó a partir de un proceso reflexivo sobre la problemática de la risa y su vínculo con los conflictos escolares, en el marco del trabajo que desarrollo en una escuela secundaria ubicada al sur de la Ciudad de México.

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

La risa -como un elemento de convivencia y/o violencia- según diversas investigaciones, aparece generalmente vinculada a la felicidad, al bienestar social y a la calidad educativa. Por ejemplo,

la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2014), en sus estudios de bienestar y felicidad, tomando en cuenta las percepciones y representaciones que niños, niñas y adolescentes tienen del centro escolar, sobre el trato que reciben de docentes y demás personal escolar, valora de forma positiva la risa que las y los niños manifiestan al momento de responder en estos estudios. Y aunque en los estudios de la OCDE (2014), México aparece entre los países en donde las y los jóvenes se sienten más a gusto en la escuela y son más “felices” también se informa que:

... el 40.24% de los niños mexicanos declaró haber sido víctima de acoso; 25.35% haber recibido insultos y amenazas por parte de sus compañeros; 17% haber golpeado y 44.47% haber sufrido algún episodio de violencia verbal, psicológica, física o a través de las redes sociales (cyberbullying) [sic] (Vale, 2016, p. 19).

Aun con lo anterior la risa, pareciera decirnos que “no pasa nada”, que todos convivimos tranquilamente. Sin embargo, no es así en todos los casos, pues en México:

De acuerdo con cifras de la UNAM y el IPN [...] entre el 60% y el 70% de los alumnos de nivel básico han sufrido alguna forma de intimidación [...] la Secretaría de Salud estima [...] que el 59% de los suicidios en niños y adolescentes en México, se deben al acoso físico, psicológico, y ahora cibernético entre estudiantes. Los problemas de este tipo se concentran en las siguientes entidades: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla y Tabasco. (Valadez, 2014 citado en Vale, 2016, p. 19).

Lo anterior nos muestra, que muchas acciones sociales de los maestros, están “encasilladas” en la dicotomía; bondad/maldad, sin que estas dos, sean sus únicas posibilidades. Encontraremos mezclas y dilemas, bastante interesantes que rompen con esta idea dicotómica y que, al no encontrar una asignación lingüística y/o social, generan acontecimientos de discriminación y exclusión. Por tanto, procuramos en la medida de lo posible no utilizar los términos; “negativo/positivo” a fin de dar paso, al fenómeno natural, sin prejuicios y etiquetas.

### *Metodología*

Para poder aplicar un dispositivo como el que presentamos en este momento, nos ha sido vital realizar un acopio de información en torno a la risa, ya que desafortunadamente existen muy pocas referencias especializadas, enfocadas a este gesto vinculado a la convivencia escolar y más aún a las diversas formas de violencia que pueden estar presentes en la escuela secundaria. Por ello realizamos un proceso deconstructivo que a través de la intuición y en algunos casos de la corroboración, nos permitió analizar los datos que la etnometodología, etnografía e investigación-acción nos iban aportando, para comprender los fenómenos risibles en el aula y su posible vinculación a la violencia escolar.

De acuerdo a lo anterior el procedimiento se inicia con un acopio de información científica, filosófica, sociológica, cultural, lexicográfica, fonética, onomatopéyica, neurológica, histórica, legal, pedagógica y práctica, para lograr una primera etapa diagnóstica que nos diera luz sobre el rumbo que debíamos seguir en nuestra investigación-acción y por ende en nuestra intervención docente.

Se utilizaron observaciones participantes y no participantes, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, encuestas, sociogramas, videos, guías de observación, técnicas con dinámicas varias, nosogramas, pre-test y post-test.

Por tanto, es un dispositivo de deconstrucción de la risa y los fenómenos risibles para comprender la posible implicación violenta o de convivencia que pueden tener dentro de sus mismas estructuras.

### *Avances y/o hallazgos (Área Legal)*

En la revisión de la escuela secundaria a intervenir diríamos que el análisis tuvo diversas perspectivas muy delimitadas, en primer lugar, nos interesaba mirar el soporte legal que posibilita o impide la convivencia, la violencia y la risa en las escuelas secundarias.

Se revisó la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, el artículo 3ro. Constitucional, circular AEFCM/005/2019 emitido por Luis Humberto Fernández Fuentes titular de la Autoridad Federal en la Ciudad de México, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2017) y el Marco para la Convivencia Escolar (2018) así como lo establecido en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Declaración de los Derechos del Niño, la Niña o Joven Hospitalizado o en Tratamiento de Latinoamérica y el Caribe en el Ámbito de la Educación, Ley Marco Sobre el Derecho a la Educación de Los Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados o en Situación de Enfermedad en América Latina y El Caribe y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Encontrando serias contradicciones entre las prácticas docentes y el marco legal, por ejemplo, la circular sobre el uniforme neutro, fue motivo de memes virtuales que presentaban fenómenos risibles humillantes en torno al uso de la falda por parte de los hombres, y nos percatamos de que todos estos acuerdos legales y tratados han tenido sus principales inspiraciones en casos sucedidos de picos de violencia muy visible, que han motivado las reuniones cupulares, pero que se han descuidado de la conciencia unitaria de las y los actores que intervienen del quehacer educativo.

La mayoría de los documentos buscan “evitar” conflictos que ya pasaron, y por tanto, suelen tener áreas de oportunidad cuando se trata de vincular la ley a la realidad escolar.

Por otro lado, también vemos que, aunque estructuran lo instituido de manera legal, tienen muchos elementos que favorecen el florecimiento de lo instituyente.

En los casos de bullying, el cyberbullying, la humillación, el suicidio, el embarazo adolescente, entre otros, que motivan el surgimiento de la norma jurídica se ha implicado la presencia de la risa como un elemento fundamental de los actos performativos, por ello, no hay una ley que

impida reír de tal o cual forma, o que por el contrario guie en su uso dentro de las relaciones cotidianas en la escuela.

Esta realidad legal nos ha permitido entonces visibilizar la presencia de la risa en aquellos actos que legalmente se pueden considerar violentos, pero también en aquello que aunque son legales contienen una carga invisible de violencia.

### **Diagnóstico Gelotológico**

Como segundo elemento procedente del análisis legal, revisamos planes y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética y el “Club Creando, Imaginando y Actuando” a fin de mirar las posibilidades de intervenir de manera transversal para tejer los aprendizajes esperados con el tema de la risa, se aplicó encuestas a docentes, padres de familia, alumnos y directivos, para poder elegir y delimitar las problemáticas y los grupos de intervención.

Se realizó un amplio análisis contextual, de infraestructura, histórico-social de la Alcaldía en donde se sitúa la secundaria, así como los procesos culturales que de manera exógena están vinculados a la propia cultura escolar. También se analizó la formación de las y los docentes, los trayectos de la y los jóvenes de los pueblos aledaños al plantel, algunos influjos virtuales y musicales.

Descubrimos que la risa es un elemento cultural que está sostenido por las familias y el contexto socio-cultural, y que difícilmente podríamos impactar de manera eficiente desde el quehacer docente, por otro lado, las y los directivos representaban un universo muy pequeño de intervención que se reduciría a tres personas, y aunque en los docentes surgieron muchas áreas de oportunidad finalmente decidimos trabajar con las y los estudiantes por las siguientes razones:

1. Existencia de relatos de jóvenes que miraban en la risa un desafío directo que los llevaba a riñas callejeras o incluso dentro del plantel. (el 97 % de los varones acepta que la risa les ha generado algún tipo de conflicto, la violencia verbal es la



que más incidencia tuvo con un 73.9%, seguida de la violencia física con 13.0 %, y posteriormente la violencia psicológica con 12.1% y económica con un 1.0%.)

2. Existencia de memes en las redes sociales y la creación de páginas en donde la humillación hacia un estudiante era el tema central. (un 52.2% le da “me divierte”, mientras que el 39.1% informa a la víctima y el 8.7% habla con el creador del meme)
3. En el noviazgo entre escolares la risa aparecía como un elemento que podía llevar a la euforia, pero también a las lágrimas. (ver Tabla 1)
- 4.

Tabla 1: La risa en el noviazgo.

Inicio de la relación		Durante la relación		Al final de la relación	
Convivencia	Violencia	Convivencia	Violencia	Convivencia	Violencia
Coqueteo, Cuando se ven los que se gustan,	Risa de los padres cuando te dicen que es tu novio o de tus amigas.	Cuando te cuenta chistes	Cuando te deja en “visto”	Cuando se ven y sólo se sonríen.	Cuando pasa con otra frente a ti.
Risa con guiño de ojos,	Cuando dicen que esta feo o fea el que te gusta.	Cuando te dice algo bonito y sientes padre	Cuando te hace comentarios sobre tu cuerpo,	Cuando le das me divierte en face.	Cuando se burla de ti, o sube memes sobre los ex.
Me divierte en Facebook, Instagram, Snap Chat, etc.	Cuando te batea tu crush	Cuando te chiveas	Cuando te humilla,		Cuando es grosero o grosera contigo.
		Cuando ven películas o videos.	Cuando te dice que no vales nada.		Cuando le das me divierte en face.
		A sus fotos, me divierte.			

Fuente: Elaboración propia

5. Presencia de masturbación masculina en el aula y risas en torno a este fenómeno. (Un caso visibilizado durante el diagnóstico)
6. Denuncias de las y los estudiantes hacia profesores que dejaban fuera a aquellos o

aquellas estudiantes que se reían en el salón, o diversas sanciones en torno a la risa. (95 % del grupo focal menciona estos procedimientos)

7. Perspectiva de género en torno a la risa en donde miramos que las mujeres solían ser víctimas silentes de los procesos humillantes en los que por cultura y tradición familiar permanecían calladas. (80% de las mujeres señaló haber estado en una situación similar de conflicto)
8. Las y los jóvenes se encuentran seducidos por la “narcocultura” y escuchan y miran con atención los mensajes que corridos e imágenes emiten a través de los medios de comunicación. Como las risas de los narcotraficantes al ser detenidos. O los desafíos y posturas de los cantantes de banda o gruperos que suelen reír de manera burlona frente al “enemigo”.

### *Dispositivo de intervención educativa*

Por lo anterior y como tercer punto se diseñó un dispositivo de intervención educativas en donde se ha planteado como objetivo: Aperturar una mirada deconstructiva sensible y comprometida de análisis hacia la risa con estudiantes de secundaria con un enfoque ético, que nos permita ir identificando y construyendo en conjunto, las pautas pertinentes para disminuir los picos de violencia directa entre las y los jóvenes, con una mirada transformacional del conflicto en positivo, y coadyuvar al desarrollo del proceso moral rumbo a la Autonomía propuesta por Kohlberg (1981)

La ruta del dispositivo incluye actividades vivenciales, análisis de textos, de conflictos, role playing, role model, entre otras técnicas, a partir de, en primer lugar, identificar lo que de la risa sabíamos en el grupo focal. Posteriormente se trató de problematizar y poner en el centro de análisis a la risa como elemento generador de violencia. A partir de esto se hizo un rediseño de prácticas para “descubrirse en el presente”, es decir, a partir de un proceso reflexivo atender las situaciones cuando pasan y no cuando ya pasaron, después ir al centro escolar a vivirlo, con la presentación de “retos”, poniendo en práctica lo aprendido en las etapas anteriores y finalmente poder evaluar el impacto del dispositivo de intervención.

El dispositivo tiene cinco módulos, que fueron aplicados en tres meses, pero que también podrían ser aplicados en un ciclo escolar, es decir, que los espacios de tiempo pueden ser flexibles, acorde a los requerimientos de otros centros escolares, si es que pudieran servir de guía, en tanto, que estamos conscientes que cada realidad, contexto y tiempo son distintos.

### *Conclusiones*

Lo que la escuela aprendió o creció, en consonancia a este proceso deconstructivo de la aplicación del dispositivo de intervención educativa, no podremos medirlo realmente, pues no se puede objetivar fielmente, la perspectiva que le pertenece tan en secreto a la escuela, pues es tan suya, que la guardada celosamente a los ojos de todos, está ahí en la cotidianidad, imperceptible y burlona, riéndose de nuestra ansiedad por revelarla.

Conscientes de estos impedimentos deontológicos tan fascinantes, no diremos que hemos cambiado el mundo, o que se terminó la violencia en la escuela secundaria, y que además estamos aptos para emitir recomendaciones, en torno a la risa y sus dos caras extremas como son la violencia y la convivencia, sin embargo, si podemos dar cuenta de las participaciones que esos elementos integradores, de la comunidad escolar, aportaron para enriquecer y hacer posible, el dispositivo y su aplicación. Esas voluntades, esos apoyos, esa colaboración, las resistencias, los retos, los impedimentos, y todo aquello, que también es componente de esa realidad de que hemos ya, hecho una breve descripción.

La intervención e incluso antes, desde la investigación acción, sin lugar a dudas, impactó en la cotidianidad de la escuela, ya que se modificaron paulatinamente, acciones y pensamientos, que nos condujeron, a focalizar la mirada sobre la risa, aplicando una especie de tintas reveladoras, como el científico hace en el laboratorio, a fin de ver eso, que el ojo humano pierde ordinariamente.

Estas dos tintas, fueron la violencia y la convivencia y sus mezcolanzas, ambas nos permitieron, ubicar a la risa como un gesto vivo, que deambula por un grupo extenso, de emociones y sentimientos. Un docente en el aula, puede utilizar este gesto para identificar situaciones relacionales que más tarde podría verificar con un instrumento más certero, como una guía de observación, entrevistas o lista de cotejo.

Este análisis, permitió reconocer la naturaleza ética de esos fenómenos risibles, que la moral permite, para poder modificar a través de la intervención educativa, lo que estaba tan naturalizado y que lejos de ser sana convivencia en algunos casos era convivencia violenta o genuina violencia.

Conscientes de que guiar a las y los adolescentes por las aguas de esas profundidades, que la risa esconde, y que no era una tarea sencilla, pues requiere en ocasiones confrontarse con experiencias de las vidas personales, que no se quieren auto-revisar. Estamos conscientes de que aún falta mucho por descubrir en torno a la risa y su presencia en las escuelas no solo de México sino del mundo.

De momento presentamos una tabla sobre las diversas violencias en torno a la risa (ver Tabla 1), resultantes de la investigación-acción en la escuela, así como de la aplicación del dispositivo y también una tabla con los elementos de posibilidad de sana convivencia (ver Tabla 2) así como sus beneficiarios.

Como visibilizamos en estas tablas aparentemente pareciera que sólo tenemos un tipo de alumno o a lo más dos -de acuerdo al género- sin embargo, nos damos cuenta que no es así, que tipos de alumnos y alumnas abundan, y por ello esta tabla que también es resultante de nuestra intervención, creemos puede dar luz y elementos para que otras y otros docentes, se apasionen con la risa en sus propios centros escolares y comprendan el grupo tan importante de personas que se benefician al trabajar sobre la risa desde una posición proventiva y deconstructiva.

Tabla 1 : Violencias con presencia de la risa en los centros escolares y su decisión ética

Forma de violencia	Posibles agresores	Estudiantes Víctimas	Decisión ética	Eticidad positiva	
Acoso y abuso sexual	Docentes frente a grupo, comisionados, docentes auxiliares, docentes externos, directivos, personal de secretarial, personal de servicios manuales, médicos escolares, personal de SAE, personas del servicio social, visitantes al plantel, padres de familia, otros estudiantes, personal proveedor de servicios alimenticios de cooperativa escolar, docentes visitantes, familiares del personal o del estudiantado, etc.	Afeminados Agnósticos Altos Asexuales Ateos Bachateros Bajitos Bisexuales Católicos Cisgénero Cholos Complexión gruesa Complexión delgada Con adicciones Con Barreras de aprendizaje largo Con discapacidad hiperactividad Con ideas políticas Con ideas religiosas Con inasistencias Con incivildades	Con indisciplina Con “Uniforme Neutro” Con perforaciones Con risa incontrolable Con ropa entallada Con tatuajes Con un tono de piel específico De clase media De familias desintegradas De familias disfuncionales De familias monoparental es De pueblos originarios Disruptivos Embarazadas Emos Endebles En situación de calle Extranjeros Feministas	Es el momento en el presente del acto, en que se reflexiona una posible acción, el sujeto toma el control, considerando la moral y su propia escala de valores, a fin de hacer lo que es mejor para su bienestar jurídico, moral, emocional y social.	Es la aplicación vivencial de esa decisión ética, que está presente en los hechos y que tiene resultados palpables, puesto que los demás y el propio sujeto pueden verificar, sus acciones, con los otros, y medir los resultados y avances, decidir si la risa puede generar picos de violencia, o por el contrario puede generar convivencia es una posibilidad que todo ser humano, tenemos al momento de estar presentes en situaciones vulnerables y de conflicto. Vivir la ética y no sólo tenerla como pensamiento o discurso es la diferencia entre la decisión ética y la eticidad positiva.
Bullying			Lesbianas Mujeres Otakus Pelirrojos Pobres Poperos Punketos Sensibles Rebeldes Regueteros Repetidores Ricos Rockeros Rubios Rudos Salseros Satánicos Testigos de Jehová Trabajadores Transsexuales Víctimas de violencias externas Víctimas de violencias subjetivas externas Falantes esta lista		
Humillación					
MEME					
Ciberbullying					
Sexting					
Acoso escolar					
Maltrato psicológico					
Sanciones disciplinarias					
Aislamiento					
Estigmatización					
Patologización					
Adultocentrismo					
Machismo					
Falocentrismo					
Homofobia					
Transfobia					
Elitismo					
Clasismo					
Narcisismo					
Deshumanización					
Indiferencia					
Invisibilidad					
Negación explícita de D. H.					
Violencia Física		Heterosexual es			Fuente:
Suicidio		Hombres			Elaboración propia
Cutting		Homosexuales			
		Hospitalizado s			
		Intersexuales			

Tabla 2: La risa y la convivencia escolar

Situaciones de convivencia escolar	Estudiantes beneficiados	
Ambiente de aprendizaje	Afeminados	Endebles
Amistad	Agnósticos	En situación de calle
Asistencia a clases	Altos	Extranjeros
Autoestima	Asexuales	Feministas
Certificación	Ateos	Heterosexuales
Conclusión del nivel de estudios	Bachateros	Hombres
Confianza en la participación en clase	Bajitos	Homosexuales
Contribución a la sociedad	Bisexuales	Hospitalizados
Creatividad	Católicos	Intersexuales
Desnaturalización de la violencia objetiva	Cisgénero	Lesbianas
Disminución de los picos de violencia	Cholos	Mujeres
Empatía	Complexión gruesa	Otakus
Empoderamiento	Complexión delgada	Pelirrojos
Enamoramiento	Con adicciones	Pobres
Enriquecimiento del grupo	Con Barreras de Aprendizaje	Poperos
Fraternidad	Con cabello largo	Punketos
Inclusión	Con discapacidad	Sensibles
Interculturalidad práctica	Con hiperactividad	Rebeldes
Juego	Con ideas políticas	Reguetoneros
Mejores aprendizajes	Con ideas religiosas	Repetidores
Mejores ciudadanos	Con inasistencias	Ricos
Mejores resultados académicos	Con incivildades	Rockeros
Motivación extrínseca	Con indisciplina	Rubios
Motivación intrínseca	Con “Uniforme Neutro”	Rudos
Reconocimiento del otro	Con perforaciones	Salseros
Seguridad personal	Con risa incontrolable	Satánicos
Sentido de pertenencia	Con ropa entallada	Testigos de Jehová
Solidaridad	Con tatuajes	Trabajadores
Trabajo en equipo	Con un tono de piel específico	Transexuales
Transformación de conflictos	De clase media	Víctimas de violencias objetivas externas
	De familias desintegradas	Víctimas de violencias subjetivas externas
	De familias disfuncionales	Faltantes en esta lista
	De familias monoparentales	
	De pueblos originarios	
	Disruptivos	
	Embarazadas	
	Emos	

Fuente: Elaboración propia

Más que una conclusión es una provocación al futuro en el campo de la investigación docente  
¡La risa nos espera! Para comprenderla en toda su potencia.

Visibilizar para decir.

Visibilizar para callar.

Visibilizar para mirar.

Visibilizar para protestar.

Visibilizar para emancipar.

Visibilizar para empoderar.

Visibilizar para enseñar.

Visibilizar para vivir.

Visibilizar para convivir.

Visibilizar para no violentar.

Sin la risa,

Con la risa,

A pesar de la risa.

## *Referencias Bibliográficas*

---

- Bergson, H. (2016). *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Bergson, H. (1997). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. México: Porrúa.
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona : Crítica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* . Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores .
- Breton, D. L. (2019). *Éclats de rire: fragments d'une anthropologie du rieur*. *Revue des Sciences Sociales* , 16-23.
- Breton, D. L. (1999). *Las pasiones ordinarias; Antropología de las emociones*. Argentina : Ediciones Nueva Vision SAIC.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. España: Éditions Galilée.
- Derrida, J. (2011). *El tiempo de una tesis* . Barcelona: Siglo Veintiuno/ Anthropos.
- Derrida, J. (2018). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Freud, S. (2017). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Ciudad de México: Gandhi Ediciones.
- Freud, S. (1999). *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza Editorial .
- Kohlberg, L. (2017). *El desarrollo moral*. Barcelona: Salvat.
- Vale, T. (2016). *Bullying y abuso infantil* . México: Planeta.
- Žižek, S. (2015). *Mis chistes, mi filosofía* . Barcelona: Anagrama .
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Argentina: Paidós.
-



# Una lectura humanista del impacto que tienen las interacciones violentas en el clima emocional, la atención plena y el aprendizaje en aulas politécnicas

Xochiquetzalli Mendoza Molina	<b>xochiquetzalli.mendoza@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-0745-5978
Gabriela Uberetagoiyena Pimentel	Registro ORCID 0000-0002-5069-5993	
Fernando Huitrón Pérez	Registro ORCID /0000-0003-3868-2652	
Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás		Ciudad de México, México

La violencia escolar se reconoce como fenómeno social mundial y objeto de estudio de la agenda educativa; atraviesa los sistemas escolares, implicando cada vez más variables y actores. Entre ellos a directivos, profesorado, administrativos, estudiantes y sectores de la sociedad civil; el protagonismo de algunos de estos colectivos en la construcción del clima escolar se diferencia en los distintos niveles de los sistemas escolares. En el caso de universidades mexicanas públicas, se han detectado conflictos generadores de tensiones e inestabilidad laboral, interacciones entre estudiantes y profesorado sostenidas en emociones aflictivas y poco placenteras (Tlaolín, 2017; Furlan y Spitzer, 2012), lo que afecta de diversas maneras tanto la convivencia como la atención en el aprendizaje y el bienestar humano.

La aproximación del presente estudio es humanista, centrada en el desarrollo integral de la persona (Fromm, 1990), es decir de formación académica, de sus emociones y su responsabilidad frente a situaciones de violencia, convivencia y disciplina; decía Sartre que las elecciones son sine qua non a la búsqueda de fines dentro de la existencia misma (Martínez, 2018).

El equipo a cargo de esta investigación, financiada por el Instituto Politécnico Nacional, en el marco del Programa Especial de Consolidación de Investigadores 2019, ha identificado el debilitamiento del aprendizaje universitario como consecuencia de la existencia de entornos escolares, donde los estudiantes, algunos directivos y profesorado no contactan con las emociones que se generan como resultado de relaciones insolidarias, agresivas, displacenteras, han “normalizado” prácticas de convivencia no armoniosa y violenta. En este marco se hace necesario analizar el estado actual del clima emocional en el aula politécnica, inferido de experiencias vividas por estudiantes de licenciatura, directivos y docentes y su impacto en la atención plena necesaria para aprender.

Un constructo central en el andamiaje teórico para la comprensión del objeto de estudio es el modelo teórico de Muñoz (2019) acerca de las emociones denominado MATEA (por la sigla inicial de cada una de ellas). Éste sostiene la existencia de cinco emociones aprendidas en los primeros años de vida, influyentes en el proceso de desarrollo humano: miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría. Dichas emociones se mezclan con las diferentes experiencias vitales y surgen simultáneamente con necesidades fisiológicas y psicológicas presentes y pasadas, dando lugar a una diversidad de necesidades y sentimientos funcionales o disfuncionales para el desempeño laboral, las interacciones o el aprendizaje, tal como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

**Relación entre emociones primarias y sentimientos**

Emociones	Sentimientos de desarrollo	Sentimientos disfuncionales
Miedo	Angustia existencial, vulnerabilidad, preocupación	Angustia disfuncional, pánico, terror
Afecto	Apoyo, amor, simpatía, solidaridad, empatía.	Sumisión, vergüenza, dependencia
Tristeza	Desencanto, soledad, aflicción	Abandono, desamparo, pesimismo
Enojo	Agresión, enfado, furia, frustración	Abuso, dominación, intolerancia, ira, rencor, venganza.
Alegría	Contento, entusiasmo, esperanza, paz, plenitud	Euforia, frenesí.

**Nota.** La información fue adaptada de Muñoz (2019).

Las emociones y sentimientos consignados en la Tabla 1, plantean necesidades obsoletas, no resueltas, resultado de experiencias vitales del pasado de las personas; no se originaron durante su estadía en la Escuela. Cada persona experimenta sentimientos de diversa índole que, de acuerdo con la psicología humanista, son placenteras o displacenteras. El hecho de saber que estas emociones constituyen un tamiz en la manera como las personas interactúan contribuyen a la comprensión de sus reacciones; en este caso, los estudiantes, profesorado y directivos ante circunstancias de la vida cotidiana en la universidad.

Desde el paradigma humanista, centrado en la persona, en su capacidad de alcanzar experiencias de plenitud y trascendencia, cobra relevancia la toma de conciencia en las organizaciones educativas respecto de relaciones basadas en el respeto, autonomía, libertad y desarrollo humano; lo efímero no está presente en el clima escolar, la liquidez y lo volátil no debieran ser las referencias de las relaciones humanas como lo analizó Bauman (2003).

En esta contribución, el sustento teórico recupera las explicaciones de Erich Fromm (1990) respecto de la viabilidad del desarrollo humano, a partir de la conciencia de la aceptación de las “cosas tal cual son”, de la autonomía y finitud de las personas en un mundo mucho más grande que cada una de ellas y, de Muñoz (2019), se retoma la relación emociones/necesidades básicas la superación del miedo, la tristeza, el enojo es posible, tanto como la aceptación de su experimentación durante la vida universitaria y que, en sí mismas no son motivo de vergüenza o debilidad humana que impida el bienestar personal.

El bienestar humano en las organizaciones educativas, atraviesa entonces, por la toma de contacto con uno mismo, con las emociones (sensaciones al nivel fisiológico), con los sentimientos –respuestas más profundas psique/cuerpo e, inclusive, con las exigencias culturales del entorno social, como es el hecho de negar la existencia de violencia, cuando es evidente para la mayoría de las personas que comparten un espacio escolar.

Es importante definir que, en la teoría humanista de las emociones, el factor de su temporalidad en la historia de la persona es importante. Así, cuando necesidades pasadas y obsoletas permanecieron insatisfechas, quedaron fijas en la persona y no se actualizaron, dando lugar a

“adicciones, malos hábitos y encaprichamiento”. Las introyectadas se relacionan con creencias acerca de necesidades que en el contexto nos fueron impuestas como “deber ser” y “generan pérdida de identidad y sentido”, justo porque no corresponden a la persona (Muñoz, p. 27).

Con esta disertación teórica básica, el equipo de investigación definió la metodología que se presenta a continuación, a fin de identificar prácticas de violencia, evidentes en el rumor, desprestigio a docentes en redes sociales, riñas y registros de hechos en bitácoras institucionales, donde se levantan diarios de campo de “incidentes” entre miembros de la escuela, así las denuncias en medios de comunicación.

### *Metodología*

La metodología es mixta. Por un lado, se diseñaron y aplicaron instrumentos para obtener tendencias, como es el caso de un par de cuestionarios con escalas Likert, ambos aplicados en formulario de Google. Como complemento, se utilizó una autobiografía para la reconstrucción de la experiencia de violencia vivida narrada por una docente, quien ofrece un cuadro de datos más completo para la comprensión del clima emocional que envuelve al aprendizaje.

Los instrumentos aplicados para recolectar la información consisten en cuestionarios, el primero, dirigido a una muestra de 263 estudiantes; indaga en siete dimensiones con 69 ítems relacionados a necesidades básicas, secundarias y de trascendencia. Participaron alumnos de las carreras de: Contador Público, Relaciones Comerciales, Negocios Internacionales y Administración y Desarrollo Empresarial. Entre las dimensiones investigadas, hay un apartado conformado por 16 preguntas que exploran las emociones derivadas de las interacciones entre los estudiantes y diferentes personas de su entorno estudiantil y familiar, así como la influencia de dicha emoción en sus procesos de aprendizaje, por lo que este análisis vincula los resultados de la sección de interacciones con el referido a las emociones y al impacto que éstas tienen en el aprendizaje, según los informantes.

El segundo cuestionario estuvo dirigido a casi 30 directivos de la escuela de un total de casi 40; considera las mismas variables estudiadas en los alumnos. La primera sección, explora las necesidades asociadas a la alegría, pertenencia, seguridad, conocimiento y autorrealización. En la segunda, se identificaron interacciones de los directivos responsables de la gestión del talento, con sus colaboradores como se muestra en la Tabla 2. Se investigó también sobre el pesimismo y su relación con la inseguridad y el enojo en la convivencia entre jefes. Por último, el trabajo incluye también la autobiografía de una docente. A continuación, los principales hallazgos de acuerdo con el enfoque metodológico aplicado.

### *Avances y hallazgos*

Con la metodología cualitativa, para comprender el contexto de la experiencia obtenida con la autobiografía de la profesora a la que nombraremos Eufrosina, ha de precisarse que el evento relatado se ubicó en el primer semestre de 2019, a unos pocos meses de la elección de cargos en la universidad donde se desarrolló este estudio. La docente es una investigadora –Eufrosina- dedicada a esta función hace un par de décadas, ha estudiado en universidades mexicanas y extranjeras. Cuenta con publicaciones en México e Iberoamérica y ha sido docente de profesores, directivos y estudiantes universitarios. Tiene más de 30 años como académica y forma parte de organizaciones especializadas en investigación educativa y redes de violencia escolar.

Eufrosina narró que en una de las asignaturas que imparte preguntó por las competencias investigativas que tenían sus alumnos. Una estudiante contestó sé bailar y se sonrió, el resto del grupo se rio, alguno de los estudiantes comentó y “eso qué”. Eufrosina pidió entregar un reporte de lectura sobre competencias del investigador, la alumna que dijo saber bailar se salió del salón de clase y en la siguiente sesión se presentó en la subdirección de la Escuela con un escrito para reemplazar a esta docente, después se sabría que había sido asesorada por una profesora, a la que nombraremos Candidata 1. Al momento de reportar la historia, dicha candidata estaba en campaña para obtener votos y postular para un cargo. Cabe destacar que Candidata 1, tiene una formación en ciencias contables, un campo disciplinario diferente al de Eufrosina. La estudiante se presentó con el escrito y firmas de sus compañeros pidiendo el

reemplazo de Eufrosina por el de la Candidata 1, de este hecho nunca se informó a la primera docente. Lograr votos a favor de la Candidata 1 fue la razón para el reemplazo y no el rumor de que “Eufrosina provocaba miedo a la alumna y a sus compañeros, quienes se sintieron intimidados porque les habían contado que era estricta y maltrataba a las personas porque las veía como inferiores, se sentía extranjera y pedía competencias difíciles”.

Eufrosina comentó que no fue informada por los alumnos, menos por la directiva responsable de resolver la petición de su reemplazo, como tampoco de los motivos de la solicitud. La directiva que facilitó el cambio también aspiraba al cargo por el cual competía la Candidata 1. Es un hecho que la afirmación de cualificaciones hacia una persona sin contar con un respaldo de evidencias se constituye en rumor y desprestigio, daña la dignidad de las personas y atenta contra su estabilidad en la organización. A menos que los individuos tengan una capacidad de resiliencia y respaldo en un grupo que ofrezca contención, la agresión es inevitable. En este caso la candidata 1 y la directiva, a quien llamaremos Candidata 2, no obtuvieron los votos necesarios para obtener el cargo, ambas quedaron fuera de la contienda. Por su parte, la estudiante que como aprendiz de investigadora “sabía bailar”, intentó desprestigiar a Eufrosina en el siguiente periodo escolar, buscó reunir firmas sin conseguirlo; el periodo de cabildeo para la obtención de voto estaba cerrado. En un nuevo semestre con nuevos grupos y objetivos, no consiguió firmas para el reemplazo de Eufrosina.

En el contexto actual, Eufrosina reflexiona sobre la experiencia vivida, logra la identificación del rencor originado en el pasado de la Candidata 1 y en la alumna, en ambas invade su vida presente, les impide resolver eventos actuales, proyectan necesidades introyectadas que en nada tienen relación con la docente de la autobiografía. Este es el caso de la estudiante, quien después de las votaciones perdidas por su maestra Candidata 1 y tres semestres después del reemplazo logrado, sigue proyectando en Eufrosina una experiencia de su pasado, hablando mal ahora en redes sociales desde la opacidad busca desprestigiar a la investigadora.

En la parte cuantitativa, los resultados mostrados en las tablas 2, 3, 4 y 5 permiten la identificación en la primera columna de las emociones básicas (Modelo MATEA) y en la primera fila la escala 0 a 5, significa 0 poco y 5 bastante importante, llevan a ver una tendencia de su influencia en el aprendizaje. En general, existe una disposición entre los estudiantes a sentir alegría por sostener relaciones de indiferencia con sus pares y directivos.

La tristeza y el miedo en las relaciones con directivos y colegas tiene pocos registros, pero existen.

Pareciera que sostener relaciones efímeras no detona emociones displacenteras. De hecho, a los alumnos no les parece que impacte su aprendizaje, sin embargo, mientras contestaron el cuestionario pidieron un horario en el “coincidieran con sus amigos”.

**Tabla 2**

**Emociones e interacciones entre alumnos de Relaciones Comerciales**

<b>Emoción/ Escala</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Afecto (sentirse embelesado, enamorado, enternecido, admirado)</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Alegría (sentirse dichoso, divertido, entusiasmado, eufórico)</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>Enojo (sentirse disgustado, furioso, hostil, agresivo, violento)</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Miedo (sentirse impresionado, inquieto, intranquilo, asustado, pasado)</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Tristeza (sentirse resentido, rechazado, alejado, abandonado, herido)</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>-</b>

**Tabla 3**

**Emociones e interacciones entre alumnos de Negocios Internacionales**

<b>Emoción/ Escala</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Afecto (sentirse embelesado, enamorado, enternecido, admirado)</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>-</b>
<b>Alegría (sentirse dichoso, divertido, entusiasmado, eufórico)</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Enojo (sentirse disgustado, furioso, hostil, agresivo, violento)</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>4</b>
<b>Miedo (sentirse impresionado, inquieto, intranquilo, asustado, pasado)</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Tristeza (sentirse resentido, rechazado, alejado, abandonado, herido)</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>1</b>

Tabla 4

**Emociones e interacciones entre alumnos de Administración y Desarrollo Empresarial**

Emoción/ Escala	0	1	2	3	4	5
Afecto (sentirse embelesado, enamorado, enternecido, admirado)	2	-	3	1	-	-
Alegría (sentirse dichoso, divertido, entusiasmado, eufórico)	4	2	3	3	-	2
Enojo (sentirse disgustado, furioso, hostil, agresivo, violento)	1	1		1	1	-
Miedo (sentirse impresionado, inquieto, intranquilo, asustado, pasmado)	3	2	2	-	-	-
Tristeza (sentirse resentido, rechazado, alejado, abandonado, herido)	-	1	2	-	-	-

Tabla 5

**Emociones e interacciones en alumnos de Contaduría Pública**

Emoción/ Escala	0	1	2	3	4	5
Afecto (sentirse embelesado, enamorado, enternecido, admirado)	-	1	-	3	5	-
Alegría (sentirse dichoso, divertido, entusiasmado, eufórico)	5	2	6	15	3	4
Enojo (sentirse disgustado, furioso, hostil, agresivo, violento)	-	1	2	1	2	-
Miedo (sentirse impresionado, inquieto, intranquilo, asustado, pasmado)	3	3	4	2	3	-
Tristeza (sentirse resentido, rechazado, alejado, abandonado, herido)	-	-	-	1	1	-

**Nota de las Tablas 2 a 5. Toda la información es obtenida de los instrumentos aplicados.**

Pasando a los datos obtenidos en el cuestionario estructurado aplicado al estamento directivo de la escuela, se revelan necesidades de aceptación, afecto, solidaridad, identidad, pertenencia, seguridad y conocimiento. También se identificaron interacciones entre los directivos responsables de la gestión del talento, con sus colaboradores que tienden a no ser empáticas y coinciden con la escasa calidez expresada por los alumnos como indiferencia.



En cuanto a la relación de los directivos con sus superiores, pares, colaboradores y con la comunidad estudiantil, considerando la escala 4 para excelente relación, 3 buena, 2 indiferente y 1 mala, los resultados muestran que, en general, la relación es cordial, sin embargo, entre los colaboradores de las distintas áreas donde se desempeñan los directivos, existe tensión; mientras que de forma verbal expresaron una distante e improductiva relación con su superior, al momento de responder de manera escrita anotaron emociones en sentido diferente. Entre de los directivos se requiere intervenir para que fluyan las emociones placenteras como la alegría, el afecto, la empatía y la solidaridad.

### *Conclusiones*

En referencia al contexto de aprendizaje, según la experiencia de los estudiantes, se infiere que el clima emocional que los rodea es de alegría debido a que sostienen relaciones indiferentes, seguidas de afecto y, en otras sienten miedo, siendo casi inexistentes la tristeza y el enojo (emociones básicas del Modelo Matea). Presenciar riñas en los alrededores de la escuela es un tema tabú; se calla o niega, aun cuando está documentado en archivos institucionales.

Existen dos emociones predominantes en la relación profesores–estudiantes: alegría y afecto. Ambas impactan muy positivamente el aprendizaje, paradójicamente el mismo porcentaje (17.83%) que siente afecto, respondió sentir miedo, lo que afecta el aprendizaje en un rango de regular a muy alto. En la interacción profesoras–estudiantes, se identificaron alegría (50.82%) y afecto (23.78%); ambas influyen muy positivamente el aprendizaje. El miedo está presente en este vínculo para el 17.83%; su impacto no es relevante para el aprendizaje.

En el caso de la autobiografía, la relación docente–estudiante, no fue independiente del género, ni de la micro política, se proyectó desde el rencor y la contienda de dos candidatas a un cargo directivo; el aprendizaje pasó al último plano. Con excepción del enojo, la complicidad entre la estudiante y las profesoras competidoras por un cargo administrativo parece efímera, duró lo que duró la contienda para las aspirantes. La Candidata 1 y la estudiante “racionalizaron” el evento como si se tratara de una solicitud para tener mejor maestra de investigación, sin embargo, dado que la acusación no contó con evidencias, pero sí con mucho rumor, se puede

afirmar, en definitiva, que, “hablar mal de las personas” es un recurso común y la alumna encontró un clima para proyectar una necesidad personal, no académica aún sin resolver. Es grave el consecuente desprestigio, sobre todo cuando es sugerido implícitamente por otros docentes y minimizado a la hora de tomar decisiones.

Lo anterior asocia la violencia con el desprestigio y la gestión directiva, generada por hablar mal de las personas. En lo que corresponde a los directivos, las aportaciones llevaron a identificar emociones de desamparo y desesperanza predominantes en su día a día. Al menos en una de las áreas, las respuestas fueron francas cuando admitieron vivir malas y distantes relaciones de sus colaboradores hacia ellos. En otros casos, pareciera que el distanciamiento se naturaliza, así como convivir con la inseguridad y la necesidad de aceptación. Es decir; no hay contradicción entre necesitar aceptación y respeto expresada con el lenguaje verbal y la que se respondió de manera escrita; ésta se ha aceptado como *modus vivendi*. Entre pares directivos de segundo nivel en la estructura organizacional, se identifican varios desafíos para el desarrollo humano armonioso, tales como sentir pertenencia, identidad, solidaridad, ser diferente a los otros, pero también parte de ellos.

La investigación hasta este momento ha revelado diferentes hallazgos que desvelan la urgencia de procurar bienestar para las personas de la organización, madurez para procurar la gestión de las emociones. Condición que afecta tanto a profesores (la autobiografía presentada es sólo un caso dentro de la comunidad), estudiantes como a directivos. En consecuencia, la atención del proceso educativo se dispersa en la sobrevivencia para convivir con la indiferencia normalizada. Se deriva la inaplazable construcción de estrategias orientadas a la toma de conciencia sobre el aprendizaje en sentido amplio, focalizado en el aquí y ahora y en la formación integral y en la capacidad de estar desde presentes comprendiendo actos de violencia en las aulas, pasillos, espacios abiertos y cerrados de la escuela. En futuros estudios se deberá trabajar en el diseño de estrategias de desarrollo humano del estamento directivo, en tanto líderes agentes del cambio.

## *Referencias Bibliográficas:*

---

- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1990). *La personalidad saludable y madura*. *Psicología Humanista*. Comp. (2017). Vol. 2. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt A. C.
- Furlan y Spitzer (2012). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*. Colección Estados del Conocimiento. Coord. General. México: ANUIES.
- Martínez, A. (2018). *Filosofía Existencial para Terapeutas y uno que otro curioso*. México: Instituto Humanista de Terapia Gestalt.
- Muñoz, P., M. (2019). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: s/e.
- Tlaolín, M. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*. 206. Nov.- Dic. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>
-

## La importancia de la colonia-barrio dentro del entorno escolar

Karen Guadalupe Duarte Tánori	Registro ORCID 0000-0003-4676-3161	
José Ángel Vera Noriega	<b>avera.tecnoestata@gmail.com,</b> <b>avera@ciad.mx</b>	Registro ORCID 0000-0003-2764-4431
Claudia Karina Rodríguez Carvajal	Registro ORCID 0000-0002-4405-6482	
Daniel Fregoso Borrego	Registro ORCID /0000-0003-4362-1256	
Centro de investigación en alimentación y Desarrollo		Hermosillo, México

Ruíz, Povedano, Martínez y Musitu (2012) realizaron un estudio donde se argumenta que existen adolescentes que participan en su comunidad y presentan menos comportamientos violentos dentro de la escuela, lo cual actúa como un factor protector contra la violencia escolar.

Por otro lado, el trabajo de Colombo (2011) indica que la violencia escolar no es producto de un solo factor, sino que su ocurrencia está influenciada por contextos de distinta naturaleza y que la construcción de valores sociales, la recuperación de la colonia-barrio, la historia, la relación que existe entre la colonia-barrio con las organizaciones sociales son factores que propician un espacio para la convivencia escolar.

Con el paso del tiempo los estudios relacionados a la colonia-barrio comenzaron a indagar otras dimensiones, lo cual llevó a investigaciones como la realizada por Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2012) donde se encontró que existen características del barrio o comunidad que es necesario tomar en cuenta para favorecer el ajuste y bienestar de los adolescentes.

Ruíz et al. (2012) consideran seis factores de la colonia-barrio, los cuales son: 1) la participación social del adolescente dentro de la comunidad, compuesta por la integración comunitaria y la participación comunitaria; 2) el clima familiar compuesto por la cohesión, expresividad y conflictos; 3) el clima social escolar dentro del cual se considera el involucramiento, el apoyo de los maestros y la amistad; 4) no conformismo con la reputación social; 5) satisfacción con la vida y 6) comportamientos violentos.

Tapia (2013) indica que la colonia-barrio puede ser dividida como refugio de la comunidad y como unidad autocontenida, siendo la comunidad un grupo de personas y sus instituciones que se localizan en un área determinada, desarrollando una cultura específica y un modo de vida particular, elementos que fueron denominados por Park y Burgess (1984) como comunidad cultural y definida como aquellos sentimientos, formas de conductas vínculos y ceremonias que caracterizan a una localidad;

Así pues, en el caso específico de México, se hace una diferencia entre los conceptos de barrio y de colonia, INEGI (2017) define al barrio como una zona de una ciudad sin una división legal, sino que sus límites se han establecido por las costumbres y el tiempo caracterizado por el contacto estrecho entre los habitantes. Por otro lado, indica que una colonia refiere a un conjunto habitacional determinado por un plan urbano tomado como unidad física y social de organización.

Siendo el término “barrio” carente de popularidad entre la población del estado de Sonora y sus características han sido asociadas con el término “colonia” se ha decidido utilizar en este trabajo estos conceptos como sinónimos.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, en este trabajo el término colonia-barrio referirá a una zona determinada por un plano urbano como unidad física y social de organización al establecerse costumbres y contacto estrecho entre los habitantes.

Asimismo, son muchas las variables que se pueden encontrar en la colonia-barrio que se relacionan con el acoso escolar, un ejemplo de estas son las propuestas por Oliva et al. (2012) que denominan como activos de barrio.

Los activos de barrio son aquellos recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que promueven las competencias y el desarrollo adolescente previniendo la aparición de problemas, constituidos por los siguientes factores: apoyo y empoderamiento de la juventud, apego al barrio, seguridad del barrio, control social y las actividades para jóvenes (Oliva et al., 2012).

En primer lugar, Zimmerman (2000) define al empoderamiento como una intervención comunitaria y de cambio social basada en las fortalezas, competencias y sistemas de apoyo social que fomenta el cambio en las comunidades. Para Rappaport (1987), el empoderamiento es el poder que los individuos ejercen sobre sus propias vidas y a su vez participan democráticamente en la vida de la comunidad. Para Mechanic (1991), el empoderamiento es el proceso en el que los individuos aprenden a identificar una correspondencia mayor entre sus metas, el sentido de cómo lograrlas y la relación entre sus esfuerzos y los resultados de la vida.

En cuanto al apego, es definido por Bustos (2008) como cualquier conducta por la cual un individuo mantiene o busca proximidad con otra persona que es considerada como idónea, siendo un sistema motivacional que es compartido con otros animales, mientras que para Bowlby (1989) el apego refiere a la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con personas determinadas. Estos vínculos son establecidos en la infancia con los padres o tutores en los cuales se busca protección, consuelo y apoyo.

Por otro lado, el control social es definido por García (2011) como el ejercicio de un derecho ciudadano a través de mecanismos generados por la propia ciudadanía o que son provistos por el Estado, dirigido a vigilar el curso de los asuntos públicos en general y a monitorear y generar cambios en la gestión del Estado provenientes del desempeño de los funcionarios públicos.

Siguiendo con el factor de seguridad, para Foucault (2010) es una forma de gobernar cuyo objetivo consiste en garantizar que los individuos estén expuestos lo menos posible a peligros, esto lleva a la implementación de procedimientos de control, coacción y coerción en torno a la salud, el crimen, en el combate a conductas consideradas como antisociales y en la defensa contra amenazas externas al estado.

Por último, se encuentran las actividades para jóvenes, siendo definidas por Gonçalves (2004) como las actividades en la que los jóvenes pueden apoyarse y apoyar a sus compañeros, así como producir un intercambio de conocimiento procedente de contextos y ciclos vitales distintos, a su vez, dichos conocimientos y temas discutidos dentro de las sesiones sean estimados y considerados como estrategias de utilidad dentro del mundo de los adolescentes, a fin de volverse un puente para la superación tanto personal como ciudadana.

Del mismo modo, para Vilaú, Rodríguez, Rivera y Amarán (2012) el concepto de recreación mantiene una estrecha relación con las actividades para jóvenes al ser estas la forma en la que los jóvenes aprovechan el tiempo libre y mediante las cuales se obtiene felicidad, satisfacción inmediata y desarrollo de la personalidad. Por lo anterior, se plantea cuantificar la relación entre los activos de barrio y la violencia percibida de las colonias-barrios con la violencia escolar percibida en las secundarias según los roles de la violencia escolar.

### *Metodología*

#### *Diseño de la Muestra*

El estudio presenta un diseño de tipo transversal, de carácter analítico y no experimental. Mediante datos proporcionados por la SEC (2016) se conoció el número de las personas que se encuentran estudiando el nivel de secundaria en el estado de Sonora. Se procedió a obtener un tamaño de muestra que se ajustara con el mínimo de 5% de error y con un 95% de confiabilidad. Para definir los conglomerados, se localizaron los polígonos de violencia geográficamente, según el Observatorio Ciudadano de convivencia y Seguridad del Estado de Sonora (OCCSES, 2016). Seguido de la detección, se realizó un listado de escuelas secundarias pertenecientes a los polígonos de violencia donde se llevó a cabo una selección al azar de los planteles que constituirían la muestra.

El intervalo de confianza anteriormente mencionado es con respecto a la población que se encuentra dentro de los polígonos de violencia. Entonces, solo se podrá generalizar con aquellas personas con estas mismas características.

### *Características de la Muestra*

La muestra se constituyó por 1,536 adolescentes de entre 10 y 18 años que se encontraban estudiando en cualquiera de los tres grados de las 14 escuelas secundarias públicas seleccionadas, distribuidas entre las poblaciones de Hermosillo, Obregón, Navojoa, Nogales, Huatabampo y La Victoria, de los cuales 718 (46.7%) son hombres y 818 (53.3%) son mujeres, siendo 1,177 (76.6%) los que asisten a clases en el turno matutino mientras que 359 (23.4%) al turno vespertino. Los alumnos de primer grado que participaron fueron 844 (54.9%), de segundo grado fueron 405 (26.4%) y de tercer grado fueron 287 (18.7%). Para conocer la percepción de los adolescentes en relación con la comunidad se aplicaron dos instrumentos: La Escala para la Evaluación de Activos de Barrio y la escala de Exposición Infantil a la Violencia Comunitaria (CECV).

Escala para la evaluación de activos de barrio: Se utilizó esta escala elaborada por Oliva et al. (2012) ya que permite evaluar la percepción de los adolescentes sobre factores de la comunidad donde residen y que pueden promover su ajuste y desarrollo psicológico mediante 22 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, la cual está estructurada en las siguientes cinco dimensiones: 1) Apoyo y empoderamiento de la juventud, 2) apego al barrio, 3) seguridad del barrio, 4) control social y 5) actividades para jóvenes.

El coeficiente de fiabilidad obtenido para cada una de las dimensiones es el siguiente: para la dimensión de apoyo y empoderamiento de la juventud se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.91, para la dimensión de apego al barrio el Alpha de Cronbach fue de 0.91, en cuanto a la dimensión de seguridad del barrio el Alpha de Cronbach obtenido fue de 0.87, para control social el Alpha de Cronbach fue de 0.85 y para la última dimensión llamada actividades para jóvenes se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.80 (Oliva et al., 2012).

Exposición infantil a la violencia comunitaria (CECV): Para conocer sobre la violencia en la comunidad se aplicó la escala elaborada por Lindi, Revington y Seedat (2012) la cual consiste de un autoreporte de 39 ítems de tipo Likert que integran testimonios de lo que escuchan o experimentan los adolescentes relacionado a la violencia, distribuidos en tres dimensiones: 1) Testificar actos de violencia/criminales en general, 2) Experimentar directamente y testificar



violencia familiar y no familiar y amenazas de daños físicos y 3) Experimentar directamente abuso sexual no familiar y sentimientos generales de inseguridad. Las opciones de respuesta van desde “0” (*Nunca*) a “4” (*Más de diez veces*).

Las cargas factoriales reportadas en las tres dimensiones se encuentran entre 0.40 y 0.81, mientras que el Alpha de Cronbach para la primera dimensión fue de 0.89, para la segunda dimensión se obtuvo un 0.76 y para la tercera dimensión se obtuvo 0.68 (Lindi et al., 2012).

Indicador General de Violencia (IGV): Es un cuestionario de tipo likert utilizado para obtener información sobre la violencia que se percibe dentro de los planteles educativos mediante cuatro indicadores que presentan cinco opciones de respuesta: *muy baja, baja, regular, alta y muy alta* (Vera, Rodríguez y Calderón, 2015).

### *Avances y/o hallazgos*

El componente experiencias de violencia y abuso sexual se relacionó con dos factores. El que presentó la mayor relación significativa es el factor “sexo”. El análisis t de Student sugiere que los alumnos hombres que pertenecen al turno vespertino son quienes perciben más experiencias de violencia y de abuso sexual. El componente experiencias de violencia y abuso sexual se relacionó con el factor “sexo”. El análisis t de Student sugiere que los hombres perciben haber sido testigos de actos violentos en más ocasiones que las mujeres.

Después, se procedió a obtener a los sujetos que mencionaron nunca haber realizado conductas de agresión dentro de las escuelas, así como a los sujetos que alientan las conductas violentas. Aquellos que respondieron “nunca” en la dimensión de rol reforzador de la escala de roles son los No reforzadores y aquellos sujetos con una media de 3.00 o más, en dicha dimensión, son los reforzadores

Al obtener dos grupos en el procedimiento anterior, se llevó a cabo una prueba de t de Student para observar diferencias significativas entre estos con las variables de la escala de activos de barrio y la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.

El factor que define a los no reforzadores y reforzadores resultó con diferencias significativas en cuatro componentes. El análisis t de Student sugiere que los alumnos no reforzadores perciben un mayor apego al barrio y una menor experiencia de violencia y abuso sexual, sentimiento de inseguridad y testigo de actos violentos que los alumnos reforzadores.

Después se procedió a obtener a los sujetos que mencionaron nunca haber actuado ante conductas de agresión dentro de las escuelas, así como a los sujetos que intervienen ante estas. El factor que define a los defensores y no defensores resultó con diferencias significativas en cuatro componentes. El análisis t de Student sugiere que los alumnos que son defensores perciben un mayor apego al barrio, un mayor apoyo y empoderamiento, mayor control social en su colonia-barrio, así como una menor percepción de ser testigos de actos violentos. Dentro del componente de seguridad, el factor escuela resultó con una significancia de 0.00 y una F de 5.96. Las escuelas donde se encontró mayor diferencia son las siguientes: Tec. 77 (M=3.15, DE=0.97) vs Telesec. 218 vesp. (M=2.51, DE=0.95), Gral. 1 (M=3.32, DE=1.05), Tec. 5 (M=3.58, DE=1.03) vs Telesec. 218 vesp. (M=2.51, DE=0.95), Tec. 5 (M=3.58, DE=1.03) vs Telesec. 218 C. (M=2.81, DE=1.01) y Moisés S. (M=3.26, DE=0.97) vs Telesec. 218 vesp. (M=2.51, DE=0.95); siendo la telesecundaria 218 vespertino la escuela que se muestra más frecuentemente, pues es la que presenta diferencias con un número mayor de escuelas. Dentro del componente de seguridad, el factor municipio resultó con una significancia de 0.000 y una F de 10.621. Los municipios donde se encontró mayor diferencia son los siguientes: Hermosillo (M=3.05, DE=1.01) vs Navojoa (M=3.16, DE=0.94), Hermosillo (M=3.05, DE=1.01) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Obregón (M=3.16, DE=0.94) vs Navojoa (M=3.58, DE=1.03), Obregón (M=3.16, DE=0.94) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Nogales (M=3.16, DE=0.93) vs Navojoa (M=3.58, DE=1.03), Nogales (M=3.16, DE=0.93) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Navojoa (M=3.58, DE=1.03) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Navojoa (M=3.58, DE=1.03) vs La Victoria (M=3.02, DE=0.98), Huatabampo (M=3.32, DE=1.05) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02); siendo el Poblado Miguel Alemán y Navojoa los municipios que se observan más frecuentemente pues son los que presentan diferencias con un número mayor de municipios. Dentro del componente de apego al barrio, el factor grado resultó con una significancia de 0.000 y una F de 10.73. Los grados donde se encontró mayor diferencia

son los siguientes: Primero ( $M=3.45$ ,  $DE=1.06$ ) vs segundo ( $M=3.22$ ,  $DE=1.11$ ) y primero ( $M=3.45$ ,  $DE=1.06$ ) vs tercero ( $M=3.16$ ,  $DE=1.07$ ), siendo primero el grado en donde se observan más diferencias con los otros grados.

Dentro del componente sentimiento de inseguridad, el factor escuela resultó con una significancia de 0.000 y una F de 5.60. Las escuelas donde se encontró mayor diferencia son las siguientes: General 3 ( $M=3.19$ ,  $DE=1.04$ ) vs técnica 5 ( $M=2.45$ ,  $DE=0.99$ ), técnica 5 ( $M=2.45$ ,  $DE=0.99$ ) vs telesecundaria 218 vespertino ( $M=3.36$ ,  $DE=1.11$ ) y técnica 5 ( $M=2.45$ ,  $DE=0.99$ ) vs telesecundaria 218 Colosio ( $M=3.26$ ,  $DE=0.98$ ), siendo la secundaria técnica 5 la escuela que se muestra más frecuentemente, pues es la que presenta diferencias con un mayor número de escuelas. Dentro del componente experiencias de violencia y abuso sexual, el factor grado resultó con una significancia de 0.001 y una F de 7.153. Los grados donde se encontró mayor diferencia son los siguientes: Primero ( $M=1.50$ ,  $DE=0.72$ ) vs segundo ( $M=1.36$ ,  $DE=0.59$ ) y primero ( $M=1.50$ ,  $DE=0.72$ ) vs tercero ( $M=1.37$ ,  $ME=0.63$ ), siendo primero el grado en donde se observan más diferencias con los otros grados.

### *Conclusiones*

Entre los componentes evaluados para conocer la percepción de los alumnos de secundaria sobre la colonia-barrio, el factor de violencia y abuso sexual ha mostrado ser importante, especialmente para los hombres, esto podría deberse a que los hombres reconocen más escenarios como riesgosos en donde se encuentran expuestos a la violencia, especialmente fuera de casa, como lo demuestra la información expuesta por Mosquera y Bermúdez (2010), donde se encontró que los hombres señalan áreas como espacios públicos desolados y parques como los ambientes ideales de ocurrencia de actos violentos, mientras que las mujeres hacen un mayor énfasis en que la casa es el espacio donde ocurren.

Por otro lado, el rol del hombre indica que debe de ser dominante, incapaz de contener sus deseos e impulsos, justificando todo acto de violencia que ejerza, no deben de expresar sus

sentimientos y tienen prohibido ser débiles (Delgado, Novoa y Bustos, 1998), también se espera que los hombres tengan una vida sexual activa durante su adolescencia, lo que funciona como un factor de riesgo para que ocurran actos de abuso sexual y de violencia considerados como justificados por los mismos adolescentes (Caricote, 2006).

En cuanto a la detección de peligro en espacios de convivencia, también puede ser explicado mediante los roles de género pues se espera que los hombres sean valientes e intrépidos (Delgado, Novoa y Bustos, 1998), independientes desde edades tempranas y que recurran a la violencia para solucionar los conflictos, mientras que las mujeres son más protegidas por sus familias (Caricote, 2006) al involucrarlas en las actividades domésticas y a su vez preparándolas para su vida adulta de acuerdo a las tareas que la sociedad espera de ellas (Delgado, Novoa y Bustos, 1998).

Al hablar sobre el rol de reforzador y no reforzador, se encontró relevancia en que los alumnos no reforzadores presentan menos experiencias ligadas a la violencia y al sentimiento de inseguridad dentro de su colonia-barrio, ya que en los factores de experiencia de violencia y abuso sexual, sentimiento de inseguridad y testigos de actos violentos la diferencia fue significativa, mostrando que los alumnos que ejercen el rol de reforzador dentro de los casos de violencia escolar son los que indican haber experimentado actos de violencia relacionados a estos factores, por lo que existe una relación entre la exposición a la violencia en otros entornos como hogar y comunidad con la probabilidad de ser violento en otras etapas de la vida (Acero, Escobar y Castellanos, 2007; Llorente, 2004), pues al ser más tolerante a las conductas violentas se es propenso a realizar de forma repetida dichas conductas en otros contextos (Brook et al., 2003). El contraste de media para la comprobación de hipótesis mediante la prueba t de Student y ANOVA concuerdan con la información que brinda la literatura relacionada a la violencia escolar, pues las pruebas estadísticas arrojan información relacionada a los activos de barrio y la percepción de violencia escolar. Mediante dichos resultados fue posible observar que los alumnos no reforzadores son los que perciben más de dichos activos de barrio y, a su vez, han experimentado menos sentimientos de inseguridad y de actos violentos, coincidiendo con lo encontrado en otras investigaciones (Ruíz et al., 2012).

## Referencias bibliográficas

- Acero, A., Escobar, F. y Castellanos, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 78-97.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Brook, D., Brook, J., Rosen, Z., De la Rosa, M., Montoya, I. y Whiteman, M. (2003). Earlyrisk factors for violence in Colombian adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 60(8),1470-1478.
- Bustos, M. (2008). Núcleo accumbens y el sistema motivacional a cargo del apego. *Revistachilena de neuro-psiquiatría*, 46(3), 207-215.
- Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*, 10(34), 463-470
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista argentina de Sociología*. 8-9, 15-16, 51-104.
- Delgado, G., Novoa, R. y Bustos, O. (1998). Ni tan fuertes ni tan frágiles. Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y educación a distancia. México: UNICEF.
- Foucault, M. (2010). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (2011). Capital social y clientelismo: otra limitación para el control social. *Revista de la Universidad Boliviana*, 10(29), 123-146.
- Gonçalves, M. (2004). Los Adolescentes como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psykhe*, 13(2), 131-142.
- Janos, E. y Espinosa, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia escolar. *Limite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 3-13.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Diccionario de datos de localidades urbanas*. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/urbana/doc/diccionario\\_datos\\_localidades\\_urbanas\\_ver\\_definitiva\\_septiembre07.pdf](http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/urbana/doc/diccionario_datos_localidades_urbanas_ver_definitiva_septiembre07.pdf)
- Lindi, M., Revington, N. y Seedat, S. (2012). The 39-Item Child Exposure to Community Violence (CECV) Scale: Exploratory Factor Analysis and Relationship to PTSD Symptomatology In Trauma-Exposed Children and Adolescents. *International Journal of Behavioral Medicine*, 20, 599-608.
- Llorente, M. (2004). Del maltrato infantil a la violencia juvenil: nueva evidencia para el caso colombiano. *Revista Criminalidad*, 47(2), 37-48.
- Mechanic, D. (1991). Adolescents at risk: New directions. *Journal of Adolescent Health*, 12, 638-643.

- Mosquera, J. y Bermúdez, A. (2010). Percepción de riesgo de abuso sexual entre adolescentes escolarizados de la ciudad de Cali. *Colombia Médica*, 41(1), 35-44. Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora. (2016). Análisis Regional. Recuperado de: [www.observatoriodesonora.org/que.html](http://www.observatoriodesonora.org/que.html)
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 20, 10.
- Park, R. y Burgess, E. (1984). *The city. Suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal Psychology*, 15(2), 121-148.
- Ruiz, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1013-1023. Secretaría de Educación Pública. (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Tapia, V. (2013). El concepto de barrio y el problema de su delimitación: aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica. *Bifurcaciones*, 12.
- Vera, J. A., Rodríguez, C. K. y Calderón, N. (2015). La violencia escolar desde la percepción de profesores de secundaria de Hermosillo. En S. Grubits (Ed.), *II Colóquio Feminino Masculino-Meio Ambiente Internacional e Populacoes Vulneráveis* (pp. 212-220). Campo Grande, Brasil.
- Vilaú, L., Rodríguez, L., Rivera, R. y Amarán, J. (2012). Plan de actividades físico- recreativas para ocupar el tiempo libre en jóvenes desvinculados del estudio y trabajo. *Ciencias Médicas*, 16(3), 62-81.
- Zimmerman, M. (2000) Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (43-638). New York: Springer Science & Business Media.
-



---

## **Capítulo IV.**

**Un atisbo a la hidra  
de la violencia  
en la escuela**

---



## Contenido

---

- Matoneo en el aula en dos instituciones públicas de Zipaquirá.....283
- Una aproximación al bullying homofóbico en la enseñanza de las emociones en bachillerato, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) .....294
- El claroscuro de la violencia docente en el aula universitaria desde la mirada del estudiante .....306
- Características de las adicciones en adolescentes mexicanos.....312
- Agresiones escolares entre los aprendices del Técnico en Asesoría Comercial del SENA en Medellín .....321
- Eficacia colectiva y gestión directiva y su relación con el clima y la violencia escolar.....333
- Experiencias en torno a la violencia escolar en educación media superior .....343
- Bullying en Educación Superior: Relación con la agresividad y malestar psicológico ..... 351
- Estudiantes excelentes de preparatoria: de la presión por el rendimiento escolar a la depresión .....361
- Trastornos de la alimentación en bachilleres en Puerto Vallarta, Jalisco.....370
- Los talleres focales como analizadores de la dinámica institucional.....377
- Significado de la violencia entre estudiantes de secundaria de un pueblo “originario”en la Ciudad de México .....388
- Análisis de la interacción escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados al aula de clase, base de la metacognición de la práctica pedagógica docente y sus competencias sobre el manejo del fenómeno del bullying ..... 400
- Prácticas de crianza y funcionalidad familiar en la violencia escolar .....408



# Matoneo en el aula en dos instituciones públicas de Zipaquirá

Adney Satty Ramírez Rincón	<a href="mailto:asramirez@uniminuto.edu">asramirez@uniminuto.edu</a>	Registro ORCID 0000-0002-7742-4560
Harold Adolfo Rolón Camacho, Héctor Oswaldo Viasus Bulla, Luis Gabriel Díaz Luna		
Corporación Universitaria Minuto de Dios		Zipaquirá, Colombia

De acuerdo al Centro Nacional Contra el Matoneo Infantil de Australia (NCAB, 2018), el matoneo se presenta cuando un individuo o un grupo de personas con más poder, de forma repetida e intencional, causa daño o daño a otra persona o grupo de personas que se sienten impotentes para responder. La intimidación puede continuar con el tiempo, a menudo se oculta a los adultos y probablemente continuará si no se toman medidas.

Si bien la definición de intimidación es amplia y puede ocurrir en una variedad de entornos, generalmente es un problema de relación y requiere soluciones basadas en las mismas. Esto se resuelve mejor en el entorno social en el que se producen: en la vida de un niño o joven, esto es más a menudo la escuela.

A medida que los niños ingresan a la última etapa de la niñez y la adolescencia, las relaciones entre pares se vuelven cada vez más importantes. Tales relaciones pueden tener efectos tanto positivos como negativos. En las últimas décadas, la intimidación entre estudiantes se ha convertido en una preocupación de vital importancia en las escuelas (García, Maritza, Ascensio, & Amaury, 2015). La intimidación escolar es un serio problema de relación entre iguales con implicaciones psicosociales,

académicas, emocionales que inciden en la salud física y mental tanto para los agresores como para las víctimas. Los determinantes sociales de la salud son, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), las condiciones en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen.

El proyecto de investigación presenta el resultado de un estudio basado en los fenómenos de la intimidación escolar y de la convivencia escolar. La muestra total del estudio fueron 70 estudiantes de educación básica secundaria del municipio de Zipaquirá, divididos en dos grupos. El primero consta de 35 estudiantes, entre hombres y mujeres de grado séptimo, de la Institución Educativa Municipal La Granja y 35 estudiantes del Instituto Técnico Industrial.

La muestra poblacional de la investigación se encuentra en los rangos de edad entre los 10 y los 17 años, de dos instituciones educativas del municipio de Zipaquirá. En estas instituciones se presenta un grado de vulnerabilidad en presencia del fenómeno de intimidación escolar, según lo cita Chau (2012), se ha encontrado que más de 50.00 niños y niñas entre los 11 y 15 años de grados séptimo y noveno en las instituciones educativas de Colombia, han sufrido algún tipo de intimidación escolar. Otro aspecto observado es la conformación del grupo familiar de la población de las dos instituciones educativas. Se encuentra que la mayor parte de las familias están conformadas por padre, madre y hermanos, pero aproximadamente un 20% de ellos, se ubican en hogares de madres como la cabeza de familia. Es probable que el estudiante viva algún tipo de comportamiento que influya en su convivencia escolar.

En este sentido, los estudiantes mencionan que la relación con sus padres es de apoyo y afecto. Esto podría demostrar que el núcleo familiar es fuerte; pero, asimismo, un 25% describe que solo se recibe ese afecto por parte de sus madres, lo cual evidencia la carencia de la figura paterna. Esto puede demostrar, que los jóvenes que no se sienten apoyados por su padre pierdan la figura de una autoridad, bien sea de carácter paterno o materno, desarrollando así actitudes de agresión e intimidación con sus compañeros de clase, que evidencian maltrato físico y psicológico, entre otros.

De manera similar, los índices de prácticas de violencia se encuentran en el 17,11%, que según los estudios reportados por Chaux en el año 2012, sufrir de maltrato por parte de un miembro de la familia es una de las variables que más pronostica el riesgo de cometer actos agresivos en la adolescencia. Además, Chaux afirma que la violencia en el hogar pareciese empujarlos o atraerlos hacia una vida enmarcada en actos agresivos, indicando que la violencia en las familias, no sólo se transmite de generación en generación, sino que puede contribuir a la violencia fuera del hogar.

Si se tiene en cuenta la afirmación anterior, se muestra que el consumo de alcohol se da en un 31,58% por parte del padre y en un 10,53% por parte de la madre. Estos porcentajes se pueden relacionar con los índices de violencia y la escasa relación que existe entre los hijos, tanto con la figura paterna, como con la materna. Lo descrito antes puede estar relacionado con la violencia que se vive dentro del hogar y la relación negativa entre los miembros de la familia, ya sea padre o la madre. De acuerdo con Enrique Chaux, en los hogares donde se viven episodios relacionados con maltratos físicos, psicológicos, abuso de alcohol y malas relaciones entre sus miembros, puede llegar a existir una mayor probabilidad de involucrarse en delincuencia y violencia en su adultez. Todo esto indica que la violencia y el maltrato dentro del hogar contribuyen a los pensamientos hostiles y agresivos de los jóvenes en su contexto escolar con las personas que los rodean. De esa manera generan una tendencia a reproducir ciertos patrones de conducta con sus familiares y allegados.

### *Condiciones de convivencia escolar y tipología de la intimidación escolar*

A nivel de convivencia en las relaciones que sostienen los estudiantes, se observa que, en la institución educativa rural, el 14,29 % de los estudiantes, mantienen una mala relación con sus compañeros de clase. Por la categoría malo se entiende que las relaciones entre los estudiantes son de total tensión y hostilidad. Es decir, donde las agresiones de carácter físico, verbal y psicológico son las más predominantes dentro del salón de clases. Mientras que, en la institución del contexto urbano, no se presentan malas relaciones entre los estudiantes.

Si se tienen en cuenta las relaciones de carácter regular en cada uno de los establecimientos educativos, se entiende que los insultos y agresiones fluctúan entre ellos. Sin embargo, no son considerados dentro de las características propias de la intimidación escolar. En la institución educativa rural, el 28,57% de los estudiantes manifiestan que han tenido una relación regular con sus compañeros, mientras que el 30,77% de los estudiantes de la institución educativa urbana han tenido relaciones regulares de convivencia.

Para Chau es regular que los conflictos interpersonales se presenten entre ellos. Los asuntos cotidianos como: burlas y agresiones físicas y, en ocasiones, psicológicas se presenten de forma general en sus relaciones (2012). Por otro lado, en las instituciones educativas mencionadas anteriormente, se manifiestan cuatro tipos de agresión caracterizadas por Chau en el 2012. El investigador las clasifica de la siguiente manera: agresión física, agresión verbal, agresión relacional y agresión indirecta. El mayor porcentaje de conductas que buscan hacer daño de manera intencionada, es el caracterizado por insultos, que se encuentra en la tipología de agresión verbal. La institución educativa rural con un 79.41%, presenta un alto porcentaje, mientras que, en la urbana, un 71.43%; los estudiantes manifiestan que alguna vez han maltratado psicológicamente o han hecho daño emocional a algún compañero. Además, el instrumento INSEBULL describe también que los insultos tienen una percepción de frecuencia alta en las dos instituciones educativas, lo que evidencia que la agresión verbal más frecuente son los insultos.

En los dos diferentes contextos, rural y urbano, se encuentra un común denominador que consiste en que el tipo de intimidación escolar más evidente es el de la agresión verbal, a través de los insultos. Con esto se podría plantear que los contextos demográficos no tienen incidencia en esta forma más predominante de manifestación del fenómeno. En síntesis, la intención fundamental es hacerle daño a la víctima o a las posibles víctimas. Por consiguiente, la agresión verbal es la forma más rápida con la que el agresor pone a prueba su capacidad para desequilibrar a la víctima y tener control sobre ella. Es un modo con el que el intimidador termina haciéndole creer a la víctima que no puede enfrentársele, ya que pierde la potestad para relacionarse con sus pares. Esta manifestación particular evidencia un desequilibrio de poder, pues los procesos de aprendizaje, concentración del estudiante agredido, derivan en un bajo rendimiento académico, baja autoestima, desconfianza en sí mismo, estrés, entre otros (Rodríguez, 2005).

En segundo lugar, se encuentra que las ridiculizaciones o las burlas hacia un compañero constituyen un tipo frecuente en la tipología de maltrato en los dos contextos educativos, rural y urbano. Aunque en la institución rural, según el informe de convivencia, se muestra que un 74,19% alguna vez se ha burlado de un compañero, mientras que en el urbano un 62,50% ha realizado esta práctica. Lo anterior muestra que esta forma es más recurrente en el contexto rural. De esta manera se aprecia que un 6,25% de estudiantes en la institución educativa urbana menciona haberse burlado siempre de alguien, frente a un 3,23% de la rural. Se puede considerar, de este modo, que en el entorno urbano hay un número mayor de estudiantes que promueven la burla como tipo de maltrato, mientras que en la rural este número es más reducido, a pesar de que en esta institución se encontró que un mayor porcentaje, alguna vez se ha burlado de un compañero. De modo que se ubica la burla como un mecanismo de intimidación común.

Se encuentra otro tipo de agresión que muestra un alto porcentaje en las relaciones de convivencia escolar, como lo son los golpes. El informe de Chaux los caracteriza como un tipo de agresión física. Se puede afirmar que las formas más usuales en este tipo de manifestación de la intimidación son los golpes, las patadas, los empujones y los pellizcos. El resultado de estas conductas es dañino para la dignidad de los que la sufren y según la investigación de Avilés (2006) pueden provocar la victimización psicológica cuando es repetitivo y prolongado en el tiempo. Este mismo autor también afirma que este tipo de conductas distorsiona el desarrollo moral de la persona que las observa y se acostumbra a no intervenir. Es importante resaltar que, en las dos instituciones educativas, se presenta el mismo porcentaje (2,86%) de estudiantes que manifiestan haber empujado o golpeado a otro compañero.

Por último, otro tipo de agresión encontrado en el presente estudio es el relacional, entendido como aquel que busca afectar negativamente las relaciones con otras personas. En este tipo de manifestación se podría identificar el amedrentamiento, la persecución, la humillación y los daños emocionales que se expresan en sentimientos de rabia, tristeza, desánimo, intranquilidad, entre otros. Dicho de otro modo, las diferentes manifestaciones recogidas por Avilés muestran un ejercicio abusivo de poder y dominación, que genera problemas psicosomáticos que podrían producir una sed de venganza, o intentos de suicidio. Asimismo, dentro del análisis de este tipo de intimidación, se encuentra que el 56,41% alguna vez ha maltratado psicológicamente a un compañero. No obstante, en la institución educativa rural se ve una disminución de un 15% en la

práctica de esta forma de maltrato. Es probable que esta tipología de maltrato se vea reducida, ya que los estudiantes que promueven prácticas de intimidación prefieran otras como los insultos.

### *Identificación de los intimidadores*

Se podría mencionar que los porcentajes donde los estudiantes manifestaron realizar algún tipo de intimidación, pueden ser identificados como índices de intimidación en cada una de las instituciones donde fueron aplicadas las pruebas. Con la ayuda del instrumento INSEBULL, en su primera modalidad de autoinforme, el cual arroja este resultado para determinar los agresores a nivel general del grupo encuestado. Por consiguiente, también es posible sostener que, en la institución educativa rural, seis estudiantes son los que intimidan frecuentemente. Ellos sobrepasan la puntuación típica de la media en 100, del gráfico que genera el Autoinforme de INSEBULL. De este modo se determina que es este grupo el que se encuentra dentro del rango que manifiestan haber tenido alguna práctica de intimidación o simplemente son los agresores del grupo.

En síntesis, con respecto a las tipologías anteriormente enunciadas, las diferentes formas de agresión afectan psicológica y notablemente a las víctimas en el ámbito de la salud física y mental, por la baja autoestima y la falta de confianza en sí mismos, estrés, síntomas de depresión, intentos de suicidio y desequilibrio emocional extremo. Cuando dichas agresiones se dan de forma repetida y continua en el tiempo, se habla de intimidación escolar o lo que comúnmente se denomina como Bullying. Con esto es importante mencionar que la institución urbana presenta acoso e intimidación entre estudiantes en un 5,56% a diferencia de la Institución Educativa rural, la cual muestra un 3,03% de presencia de este fenómeno. Esto deber hacer pensar a los docentes, las directivas y los padres de familia en la importancia de estos hechos y la necesidad de intervenir personalmente en este problema para mitigarlos y prevenirlos.

### *Identificación de las víctimas*

En la actualidad, la intimidación escolar es un fenómeno que afecta seriamente a los jóvenes que son víctimas de maltratos y abusos por parte de sus agresores, dejando en

ellos graves secuelas de orden físico, social y psicológico, que, al no ser tratadas ni detectadas a tiempo, desencadenan en problemas de baja autoestima y alteraciones en el comportamiento de la persona. Con respecto a la pregunta de si ha recibido insultos por parte de los compañeros, se observa, por un lado, que en la institución urbana el 72,73% de los estudiantes encuestados, alguna vez ha recibido algún tipo de maltrato verbal, frente a un 77,78% de la rural. Por otro lado, se observa que el 21,21% de la urbana nunca había sido insultado y cerca del 19% de los estudiantes de la rural, nunca habían sido víctimas de ofensas verbales. Finalmente, más del 6% de los estudiantes encuestados, provenientes de la institución urbana, manifestaron que siempre han sido objeto de ofensas, comparado con el 3,70% de los estudiantes de la rural.

De acuerdo con los porcentajes mostrados, es posible que los grados de victimización sean similares en las dos instituciones. En este sentido, en un estudio realizado por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, preocupados por estudiar la intimidación escolar en la ciudad de Cali, se le hizo encuestas a más de 2,500 estudiantes de grados séptimo y octavo de diversos planteles educativos de esa ciudad. Los resultados arrojaron que la forma más común de intimidación escolar es la verbal, ya que es una de las más utilizada por los agresores (2008, p.306).

Si se tiene en cuenta la tipificación de las agresiones, por ejemplo las del tipo relacional, que afectan a los niños que han recibido alguna vez una burla, el 62.16% de los encuestados de la institución urbana, manifiesta que han recibido burlas por parte de los compañeros, en comparación con el 37.84%, quienes manifiestan nunca haber sido víctimas de esta agresión. Se resalta en la Institución rural que el 6.06% muestra que siempre reciben burlas. Esto podría significar, por un lado, que se enfrentan a una constante agresión por parte de los compañeros y, por otro lado, un 51.52% afirma que nunca ha sido agredido. Sin embargo, posiblemente este porcentaje puede tomar el rol de observadores y el de reforzadores, que son quienes apoyan las situaciones que conllevan a la intimidación, pues, la proporción que manifiesta haber recibido burlas con mayor frecuencia, lo podría recibir de los que escribieron nunca tener algún tipo de burla.

Otra forma de agresión directa encontrada en las dos instituciones, corresponde a un 3% de los estudiantes, quienes manifestaron que siempre les han cogido, escondido o roto uno de sus objetos personales, mientras que una gran mayoría, el 55,88% de los estudiantes de la rural y el 48,65%

de la urbana, se sintieron vulnerados porque alguna vez los intimidaron al cogerles un objeto sin previa aprobación, sabiendo que era una forma de agresión de sus compañeros. Esto conlleva a la desesperación, debido a que la persona agredida no sabe quién le escondió sus cosas.

Por su parte, Rodríguez señala que no hay que olvidar que la familia es un transmisor de cultura, principalmente en la primera infancia ya que potenciará o reprimirá el proceso de formación de la persona y ello tendrá repercusiones en las relaciones interpersonales. De ese modo se puede contribuir a la construcción o a la carencia de una personalidad sólida, estructurada y fuerte, que pueda evitar los tipos de agresiones mencionadas (2005). Si se tienen en cuenta los tres roles que caracterizan a la intimidación escolar (victimización – contemplación – intimidación) a través de la herramienta del INSEBULL, se puede ver que el rol de victimización de la institución urbana, lo presentan 9 estudiantes. Ellos son víctimas identificadas del bullying. Los restantes desempeñan un rol en la intimidación. Además, dichos roles como lo muestra Chaux en su cita de la investigación de 1996 en Finlandia, donde se argumenta que los roles como: intimidadores líderes, asistentes, reforzadores y externos pueden vulnerar con mayor fuerza a las víctimas (2012).

Por otro lado, en la institución rural, se muestra un índice relativamente igual de victimización, en el que 7 estudiantes presentan niveles de victimización que tienden a intensificarse con el paso de los cursos, ya que se habla de que los primeros grados de educación básica secundaria, son en los que se deben intensificar los programas de convivencia, de formación e inclusión, tal y como se observa en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, Ley 1620 de marzo de 2013.

### *Niveles de intimidación, victimización y contemplación u observación*

Con relación al hetero informe en las dos instituciones educativas, cabe aclarar que el rango de medición, está sujeto a la puntuación típica de agresión que se encuentra en 100 puntos que corresponde a la media típica propuesta por el autor José María Avilés y Juan Antonio Elices en su instrumento INSEBULL. En cada una de las muestras presentadas son tomados en cuenta tres aspectos importantes para el análisis de los resultados arrojados, los cuales son: intimidación, victimización y contemplación. En cuanto a los aspectos presentados, se evidencia que la institución con mayor índice de intimidación escolar es la rural, puesto que



el ítem de victimización representado es mayor de los 120 puntos aproximadamente, muy por encima de la urbana, que tiene una escala de victimización de aproximadamente 115 puntos, donde el estudiante más agresivo con sus compañeros presenta un rango de victimización cercano a los 115 puntos.

De lo anterior se puede inferir que, en la institución educativa municipal rural, el estudiante No. 13 posiblemente maltrate a sus compañeros con la intención de hacerles daño, durante periodos de tiempo prolongados y sintiéndose superior al momento de llevar a cabo esta clase de agresiones.

Para Olweus (1998) en su estudio longitudinal, enfocado a la caracterización del bullying, las conductas de acoso y amenazas entre estudiantes, argumenta que los rasgos más sobresalientes que definen a un agresor, la mayoría de las veces, están ligados a la intencionalidad, la persistencia en el tiempo y el abuso de poder frente a los compañeros intimidados.

Si se pasa a la parte de victimización, se observa que la institución rural, el estudiante más agredido es el número 29, quien alcanza una escala de victimización de casi 120 puntos por encima de la media establecida (100 puntos), lo cual es alarmante en una institución educativa de carácter rural. Pero lo que realmente llama la atención es que, a diferencia de la rural, en la institución que corresponde a la urbana, el índice de victimización no se observa en uno sino en dos estudiantes, de lo que se podría deducir que en varias ocasiones las víctimas no pueden defenderse, afirmación demostrada en uno de los informes, especialmente en el segundo apartado que valora el recibimiento de la agresión con la frase “no sabe defenderse ante estos ataques”.

En síntesis, en la investigación publicada en el año 2010, por la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, titulada “Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”, los autores Estévez, Jiménez, y Moreno, argumentan que la gran mayoría de las víctimas de bullying se caracterizan por mostrar un comportamiento retraído e indefenso, lo cual facilita a sus agresores la repetición de ésta clase de ataques Teoría que también se soporta en los estudios hechos por Schwartz, Proctor y Chien en 2001, quienes argumentan que las personas sumisas y de comportamiento

dócil, demuestran pasividad y vulnerabilidad ante su agresor de manera más común que aquellos que no son agredidos.

### *Conclusiones y recomendaciones*

Las tipologías más evidentes en las dos instituciones educativas oficiales son los insultos y el reírse o burlarse de alguien sin importar el contexto demográfico de cada institución, sea rural o urbano, pues se encontró una similitud en la práctica de estas dos formas de intimidación escolar como las más relevantes.

Debido a que la violencia escolar es uno de los factores que más influyen en la deserción, hay una pequeña esperanza, ya que el Gobierno Nacional generó la Ley de Convivencia Escolar, la cual genera más control en los centros educativos, por intervención o indiferencia frente al fenómeno. En ese sentido, podría ser más eficaz la identificación de las intimidaciones escolares y se genera un rango de mayor posibilidad en cuanto a la mitigación del maltrato y acoso escolar. De este modo el gobierno busca promover un buen clima dentro de las aulas de clase y el buen entendimiento entre los estudiantes.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amará Ediciones.

Chaux, E. (2012). *Educación convivencia y agresión escolar*. Bogotá D.C., Colombia.: Prisa Ediciones.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto A.M., Rodríguez, G.I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. & Velásquez, A.M. (2007). *Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas (en revisión)*.

Estévez, E.; Jiménez, T.; Moreno, D. Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?” *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm. 2, diciembre, 2010, pp. 177-186, Editorial CENFINT España Disponible en: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468002>

García Montañez, Maritza Verónica, & Ascensio Martínez, Christian Amaury (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2),9-38. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939002>

Gómez P.; Guillermo L. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar: Una guía para actualizar el Manual de Convivencia (Ley 1620 de 2013)*. Ed. Magisterio. Bogotá D.C., Colombia.

Hernández, P. y Sánchez, E. (2007) *La Convivencia Escolar, una tarea pendiente en los padres*. Congreso Familias: Construyendo Ciudadanía. Madrid, España.

National Centre Against Bullying. (2018). Definition Of Bullying. Recuperado de <https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-parents/definition-of-bullying>

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Disponible en: <http://www.didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>. [Recuperado en abril, 2009].

Organización Mundial de la Salud. (2012). Determinantes sociales de salud. Recuperado de [https://www.who.int/social\\_determinants/es/](https://www.who.int/social_determinants/es/)

Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360110.pdf>

Rodríguez, N. (2005). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. Editorial Vivir mejor. Bogotá D.C., Colombia.

Schwartz, D., Proctor, L.J. & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers J. Juvonen y S. Graham, *Peer harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized*. Guilford Press, New York, EE.UU.

# Una aproximación al bullying homofóbico en la enseñanza de las emociones en bachillerato, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

---

David Ignacio Velázquez Rendón	davidvelren94@gmail.com
Milagros Figueroa Campos	
Universidad Nacional Autónoma de México	Ciudad de México, México

La homofobia es un dispositivo de control social que estigmatiza, condena y, en el peor de los casos, extermina a quienes sobrepasan los límites del género (Muñoz Rubio, 2010). Es decir, es un fenómeno que “concibe y señala a la orientación sexual homosexual como contraria, inferior, peor o anormal y a las personas que las practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarlas de su condición de seres humanos” (Pichardo Galán, Molinuevo Puras, Rodríguez Medina, Martín Martín y Romero López, 2009) y se apoya por principios, valores, dogmas y creencias que enaltecen las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y el fin reproductivo de la sexualidad (García Rojas, 2011). Desde esta perspectiva, la homofobia se expresa desde actos de agresión verbal hasta los crímenes de odio, de los cuales se tienen reportes alarmantes en el caso de México (Muñoz Rubio, 2010).

Esta situación restringe el desarrollo de identidades sanas en las personas gays y lesbianas y los coloca en una situación riesgosa, ya que se ven orilladas al consumo de sustancias, involucrarse en prácticas sexuales de riesgo y cometer actos de autolesión y suicidio (solo por mencionar algunas) en mayor grado que la población heterosexual, en parte también por la interiorización de la homofobia (Soberón y Feinholz, 2007; Lozano Verduzco, 2017). No obstante, este tipo de discriminación también

perjudica a las personas heterosexuales que aparentan serlo y al resto de la población con esta orientación sexual, ya que se les exige apegarse con rigor a roles de género y a prácticas sexuales tradicionales, que incluyen el rechazo hacia la homosexualidad y la normalización de estas actitudes negativas, para evitar el estigma (Barbero, 2017; Gelpi, 2019).

Ahora bien, la homofobia permea mentalidades, grupos, leyes e instituciones, entre ellas las escuelas, de tal modo que ha surgido una problemática que hasta ahora sigue siendo invisibilizada: el acoso escolar (bullying) homofóbico (Cornejo Espejo, 2018). Este tipo de acoso consiste en el sometimiento continuo de un alumno o alumna que haya o no declarado abiertamente su homosexualidad (o que simplemente se le atribuya una orientación sexual no heterosexual), a comportamientos violentos como la exclusión, los golpes, la amenaza, los insultos y otras agresiones por parte de sus iguales, con las que mantiene una relación desigual de poder basada en la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo (Gelpi, 2019; Platero Méndez, 2007). De este modo, la escuela se convierte en un escenario hostil para los alumnos gays y lesbianas, lo cual auspicia al ausentismo, la reprobación y el abandono escolar, mermando con ello su derecho a la educación (Linares González, García Monroy y Martínez Allende, 2019).

Recientemente se ha reportado que tanto los que ejercen como los que reciben este tipo de acoso experimentan emociones tales como la ira, la vergüenza, la frustración, la tristeza y la angustia, al igual que trastornos psicológicos como depresión, ansiedad, etc (Pace, D'Urso, y Fontanesi, 2020; Vallés Arándiga, 2014). Sin embargo, los pocos estudios existentes al respecto tienden a reportar en mayor medida la identificación, diagnóstico, prevalencia, regulación y prevención de estos y otros estados afectivos en las víctimas de bullying homofóbico, más no en los agresores. Incluso, existen pocas intervenciones educativas que aborden este tema.

En este escenario, en el programa de la asignatura de Psicología de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), existen

contenidos referentes a las emociones que se engloban en el tema “Emoción y su adecuación”, que tiene como fin que el alumno conozca de manera introductoria y general al proceso de la emoción en cuanto a su definición, génesis, funciones y desarrollo (Escuela Nacional Preparatoria [ENP], 2018), y propone estrategias de enseñanza situada que permiten la aplicabilidad de estos conocimientos en la vida real, que se contraponen a los métodos tradicionales de la enseñanza de la Psicología.

Por lo anterior, en este trabajo se propone el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una estrategia de enseñanza alternativa de contenidos psicológicos mediante el análisis y solución de problemáticas sociales como el bullying homofóbico. Esta estrategia de enseñanza situada coloca a la construcción, análisis y solución de un problema vinculado al mundo real en el centro de la experiencia de aprendizaje, donde el alumnado actúa de manera cooperativa y autorregulada, mientras que el profesorado provee tutoría, guía y retroalimenta al estudiantado durante la construcción del conocimiento que acontece en el proceso (Barrows, 1996; Sola Ayape, 2011).

A continuación, se presenta el desarrollo de una propuesta educativa situada en la que se asentó al fenómeno del bullying homofóbico como un objeto de estudio y a la vez un puente para el aprendizaje, la valoración y la reflexión de las emociones, en un grupo de estudiantes de sexto año del Plantel 6 de la ENP “Antonio Caso”, al sur de la Ciudad de México. El objetivo de este trabajo fue promover la enseñanza situada de los aspectos psicológicos de las emociones a través de una secuencia didáctica que incluyera el estudio del bullying homofóbico, desde del ABP, y favoreciera el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiantado. La secuencia constó de 6 sesiones, siguiendo el modelo de ABP de Sola Ayape (2011) de siete fases (Presentación y lectura comprensiva del escenario, definición del problema, lluvia de ideas, clasificación de las ideas, formulación de los objetivos de aprendizaje, investigación y presentación y discusión de ideas).

## *Metodología*

### *Preguntas de investigación*

1. ¿Favorecerá el análisis del bullying homofóbico, desde el ABP, al aprendizaje significativo de contenidos allegados a las emociones, en alumnos de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)?
2. ¿Existen diferencias significativas entre los conocimientos previos de los alumnos sobre las emociones, respecto a los posteriores a la intervención de ABP dirigida a la enseñanza situada de estos procesos afectivos, mediante el estudio del bullying homofóbico?

### *Hipótesis*

1. El análisis del bullying homofóbico desde el ABP favorecerá al aprendizaje significativo de contenidos afines a las emociones en alumnos y alumnas de sexto año de la ENP.
2. Existen diferencias significativas entre los conocimientos previos de los alumnos sobre las emociones, respecto a los posteriores a la intervención de ABP encauzada a la enseñanza situada de estos procesos afectivos, mediante el estudio del bullying homofóbico.

### *Objetivo general*

Implementar una secuencia didáctica asentada en la enseñanza situada del proceso psicológico de la emoción, que incluya el abordaje del bullying homofóbico desde el ABP, en la asignatura de Psicología, que favorezca el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”.

### *Objetivos específicos*

1. Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del proceso psicológico de la emoción, que comprenda la resolución de un escenario problematizador relacionado con el bullying homofóbico, a través del ABP.
2. Analizar los alcances del ABP en la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de Educación Media Superior (EMS).
3. Contribuir a la enseñanza situada de la Psicología en la EMS.

### *Diseño*

Intervención a través de ABP de 6 sesiones, 5 sesiones de 100 minutos y 1 sesión de 50 minutos.

### *Participantes*

11 estudiantes de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso” (6 mujeres y 5 hombres), con edades de entre 16 y 18 años ( $\bar{x} = 17$  años).



### *Escenario*

La secuencia didáctica se implementó en un aula de clase y en el Laboratorio de Psicología del Plantel 6 “Antonio Caso”. Ambos espacios contaron con pupitres, mesas, pizarrón, proyector y laptop.

### *Instrumentos*

Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

1. Instrumentos diagnóstico y final: Constaron de 24 reactivos en total. Con el primero se buscó conocer los conocimientos del alumnado sobre la emoción (definición, clasificación, funciones y el proceso emocional), previos y posteriores a la intervención con ABP, y la forma en la que este logra proponer una solución a dilemas hipotéticos afines a los contenidos de la unidad didáctica. El rango de puntuación es de 0 a 10 puntos.
2. Escenario ABP: Se elaboró un escenario problematizador basado en los contenidos del tema “Emoción y su adecuación” y en una situación escolar cotidiana relacionada con el bullying homofóbico. El escenario, que tuvo por nombre “El Capitán cazador” pretendió retratar las emociones vividas por los estudiantes que fungen como acosadores y sus implicaciones.
3. Formato de registro: Se empleó para el proceso de conformación de los equipos y la asignación de roles de trabajo.

### *Procedimiento*

Inicialmente se hizo el diseño de la secuencia didáctica, la construcción de los instrumentos de evaluación y la realización del escenario problematizador que permitiese situar el aprendizaje del alumnado, la cual estuvo guiada por los lineamientos de Sola Ayape (2011).

Posteriormente, se acordó el acceso a un grupo de estudiantes del Plantel 6 “Antonio Caso” con las autoridades correspondientes. Luego, se implementó la estrategia didáctica de ABP los días lunes y martes del 19 de noviembre al 4 de diciembre del 2018. Las sesiones de trabajo se llevaron a cabo de la siguiente forma:

- Sesión 1 (100 minutos): Evaluación diagnóstica, presentación y lectura comprensiva del escenario, definición del problema y lluvia de ideas.
- Sesión 2 (100 minutos): Clasificación de las ideas y formulación de los objetivos de aprendizaje.
- Sesión 3 (100 minutos): Formulación de los objetivos de aprendizaje (término) e Investigación (inicio).
- Sesión 4 (100 minutos): Investigación (desarrollo).
- Sesión 5 (100 minutos): Presentación y discusión de ideas.
- Sesión 6 (50 minutos): Evaluación final.

Al inicio de la implementación de la secuencia de ABP, y tras la evaluación diagnóstica, se dieron a conocer a los estudiantes las pautas de trabajo para posteriormente organizarlos en equipos heterogéneos (2 en total, que tuvieron por nombres Los límbicos y Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU) por elección de los alumnos, en aras de apropiarse inicialmente de los contenidos temáticos a abordar) a los que se les proporcionó el escenario, al mismo tiempo que se les solicitó: 1) Elegir, tras la lectura y análisis del problema, la emoción que el personaje que ejercía el acoso necesitara aprender a identificar y regular 2) Construir una solución que impulsara la identificación y regulación de tales emociones en tal personaje, sustentada en hallazgos derivados de una investigación documental sobre las emociones y la homofobia en fuentes de información impresa y digital.

A lo largo de las sesiones de ABP, se impulsó el trabajo cooperativo en los equipos mediante la asignación y consecuente ejecución de roles de trabajo (líderes, secretarios, abogados del

diablo, reporteros y guardianes); se dio un seguimiento presencial y en línea de sus actividades; se motivó al estudiantado a emplear su creatividad para la resolución de problemas y se le proporcionó retroalimentación a sus productos derivados de la investigación independiente y las sesiones de clase en general (guías de investigación, mapas conceptuales digitales, exposiciones orales, reportes de investigación y carteles científicos). Además, los alumnos tuvieron la oportunidad de consultar de forma guiada, cooperativa y autónoma, fuentes de información impresas y digitales relacionadas con las emociones (sobre todo de la ira, puesto que fue seleccionada por el alumnado como aquella que debía identificar y regular de mejor manera el alumno agresor), la homofobia, el bullying homofóbico y su vinculación, de los cuales demostraron una mayor comprensión conforme avanzaban las sesiones. Al final, se aplicó el instrumento de evaluación final y se realizó el análisis de datos por medio del paquete estadístico SPSS en su versión 25.

### *Hallazgos*

El análisis estadístico consistió en la comparación descriptiva de las medias de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las evaluaciones diagnóstica y final, y el consiguiente análisis inferencial mediante la Prueba de Wilcoxon con el fin de identificar diferencias significativas entre las calificaciones en ambas evaluaciones. En la parte descriptiva se encontró que las puntuaciones del estudiantado en la evaluación diagnóstica ( $\bar{x} = 6.1$ ) fueron ampliamente inferiores a las de la evaluación final ( $\bar{x} = 8.1$ ). Asimismo, se encontró que el equipo Los límbicos obtuvo los promedios más altos en las evaluaciones diagnóstica ( $\bar{x} = 7.7$ ) y final ( $\bar{x} = 8.4$ ); por el contrario, el equipo Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU) consiguió los más bajos en ambas evaluaciones ( $\bar{x} = 6.6$ ;  $\bar{x} = 7.96$ ).

Consecutivamente, mediante la Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, se hallaron diferencias significativas entre el desempeño del estudiantado ( $T = -2.9496$ ,  $p = 0.003$ ) de las evaluaciones diagnóstica y final (Ver Tablas 1 y 2), derivadas de la influencia del estudio del bullying homofóbico desde el ABP en la construcción de aprendizajes significativos de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales afines al tema “Emoción y su adecuación”.

**Tabla 1**  
**Comparación de las evaluaciones diagnóstica y final (Parte 1)**

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Evaluación diagnóstica - Evaluación final	Rangos negativos	11 <sup>a</sup>	6.00	66.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	11		
a. Evaluación diagnóstica < Evaluación final				
b. Evaluación diagnóstica > Evaluación final				
c. Evaluación diagnóstica = Evaluación final				

**Tabla 2**  
**Comparación de las evaluaciones diagnóstica y final (Parte 2)**

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
Evaluación diagnóstica - Evaluación final	
Z	-2.946 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	.003

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

### *Conclusiones*

Este trabajo tuvo como fin diseñar una propuesta didáctica basada en la enseñanza situada de las emociones, mediante el abordaje del bullying homofóbico con el ABP, en la asignatura de Psicología que favoreciera el desarrollo de aprendizajes significativos en alumnos y alumnas de sexto año de la ENP Plantel 6 “Antonio Caso”. En ella, el estudiantado empleó

sus conocimientos previos, así como los adquiridos durante el proceso de investigación independiente en fuentes impresas y digitales, sobre las emociones y la homofobia, para dar solución a un problema cotidiano allegado al bullying homofóbico. Es decir, el estudiantado, conoció a profundidad, con el apoyo y seguimiento continuos del docente-tutor, la conceptualización de la emoción, el desarrollo de las emociones, su clasificación, su función, regulación y su importancia en la vida del ser humano; consolidaron habilidades de investigación, análisis y síntesis de la información referente a las emociones, de redacción de textos científicos y trabajo en equipo, y pusieron en práctica valores como el respeto, la responsabilidad y el diálogo. Además, alcanzaron una mayor comprensión sobre el bullying homofóbico gracias a este acercamiento analítico, activo y reflexivo, el cual se observó durante la elaboración de sus evidencias, que les permitió conocer el rol de las emociones en aquel fenómeno (sobre todo en los agentes que lo perpetran) y la imperiosa necesidad de prevenirlo en su contexto escolar.

Con esto se encontraron, mediante la Prueba de Wilcoxon, diferencias significativas entre los resultados obtenidos de las evaluaciones diagnóstica y final, siendo así que el abordaje del bullying homofóbico mediante el ABP promovió el desarrollo de aprendizajes significativos de contenidos correspondientes al tema “Emoción y su adecuación”. De esta manera, fue posible aceptar las hipótesis 1 y 2.

Estos hallazgos se relacionan con los de intervenciones previas dirigidas a la implementación del ABP en la enseñanza de otros procesos psicológicos, tales como la sensación, la percepción y el aprendizaje (Kreiner, 2009; Shields y Gredler, 2003; Wiggins, et al., 2016), en los que también recalcan que el ABP favorece una mayor apropiación de los contenidos por parte del estudiantado.

En conclusión, los conocimientos, destrezas y actitudes que surgen a raíz de una experiencia de ABP en la que se analizan y resuelven de forma activa, cooperativa y reflexiva, fenómenos sociales como el bullying homofóbico, en asignaturas como Psicología, contribuyen a la consolidación de competencias que le permitirán al alumnado concluir exitosamente la adolescencia, ser agentes autónomos e íntegros capaces de aprender a aprender a lo largo de la vida, resolver problemas con eficacia en cualquier contexto, reconocer sus emociones y las de

otros, así como regularlas, expresarlas y vivirlas adecuadamente, y ser críticos y propositivos ante actos de discriminación y violencia motivados por el odio, el desconocimiento y la ignorancia hacia la otredad sexual. Para ello, es necesario continuar con la implementación del ABP en la enseñanza situada de contenidos psicológicos en bachillerato, visibilizar con esta estrategia de enseñanza (y otras) la homofobia en contextos escolares y generar propuestas encaminadas a la formación integral de ciudadanos y ciudadanas que transformen la sociedad actual y aprecien a la diversidad como un valor que enriquece a la humanidad.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Asociación Americana de Psicología [APA] (2011). National Standards for High School Psychology Curricula [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.apa.org/education/k12/psychology-curricula.pdf>

Bautista Rojas, E. (2016). El acoso escolar ante la diversidad sexual: Un problema invisible. *Academicus*, 1(9), 15-21.

Barbero, M. E. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos pagu* 50, 1 28. doi: 10.1590/18094449201700500014.

Barrows, H. S. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.

Cornejo Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. doi: 10.1590/s1413-24782018230031. Escuela Nacional Preparatoria [ENP] (2018). Programa de estudios de la asignatura de Psicología [archivo PDF]. Recuperado de [http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sesto-2018/1609\\_psicologia\\_uca.pdf](http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sesto-2018/1609_psicologia_uca.pdf)

García Rojas, A. D. (ed.) (2011). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.

Gelpi, G. (2019). Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay: Las voces de varones adolescentes de Montevideo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 65-82. doi: 10.35305/rece.v1i14.406

Kreiner, D. S. (2009). Problem-Based Group Activities for Teaching Sensation and Perception. *Teaching of Psychology*, 36 (4), 253–256. doi: 10.1080/00986280903173157 Linares González, E. E., García Monroy, A. I. y Martínez Allende, L. (2019). El acoso homofóbico en estudiantes de nivel medio superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(11), 1-13.

Lozano Verduzco, I. (2017). Efectos de la homofobia internalizada en la salud mental y sexual de hombres gay de la Ciudad de México [archivo PDF]. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/244757/04\\_Efectos\\_de\\_la\\_homofobia.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/244757/04_Efectos_de_la_homofobia.pdf)

Muñoz Rubio, J. (coord.) (2010). Homofobia. Laberinto de la ignorancia. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – Colegio de Ciencias y Humanidades. Pace, U., D'Urso, G., y Fontanesi, S. (2020). The Vicissitudes of Homophobic Victimization in Adolescence: An Explorative Study. *Front. Psychol*, 11(43). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00043

Pichardo Galán, J. I., Molinuevo Puras, B., Rodríguez Medina, P. O., Martín Martín, N. y Romero López, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). Madrid: FELGTB.

Platero Méndez, R. (2007). ¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. *Revista d'estudis de la violència*, 3, 1-14.

Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata. Shields, C. y Gredler, M. (2003). A Problem-Solving Approach to Teaching Operant Conditioning. *Teaching of Psychology*, 30 (2), 114-116. doi: doi.org/10.1207/S15328023TOP3002\_06

Soberón, G, y Feinholz, D. (eds.) (2007). Homofobia y salud. Ciudad de México: Secretaría de Salud – Comisión Nacional de Biotética. Sola Ayape, C. (2011). Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica. Ciudad de México: Trillas.

Vallés Arándiga, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS*, 3(1), 7-17. Wiggins, S., Hammar Chiriac, E., Larsson Abbad, G., Pauli, R. y Worell, M. (2016). Ask Not Only 'What Can Problem-Based Learning Do For Psychology?' But 'What Can Psychology Do For Problem-Based Learning?' A Review of The Relevance of Problem-Based Learning For Psychology Teaching and Research. *Psychology learning and teaching*, 15(2), 136-154. doi: doi.org/10.1177/1475725716643270



# El claroscuro de la violencia docente en el aula universitaria desde la mirada del estudiante

---

Elisa Esther Chavarín Campos	<a href="mailto:elisa.chavarin@upes.edu.mx">elisa.chavarin@upes.edu.mx</a>
Juan José Ramírez Gámez	
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa	Culiacán, Sinaloa, México

Cada día se presentan sucesos violentos que fracturan a la sociedad, incluyendo ámbitos como la familia y el sistema educativo, generando miedos e incertidumbre por las situaciones de violencia vividas en las aulas, tema de preocupación en el tejido social y para las Instituciones Escolares de los tres niveles educativos.

Por lo que se considera que la violencia es un fenómeno innegable que se expresa en todos los espacios del mundo social, tanto públicos como privados. La escuela es un ámbito propio de esta realidad que denota la irracionalidad humana, alterando el clima, la convivencia y las relaciones mismas que se gestan en los distintos ámbitos escolares, siendo el objeto de esta investigación, identificar aquellos actos de violencia que se configuran en el ejercicio de la docencia en el aula de clase.

La violencia se ha convertido en parte de la vida cotidiana de las escuelas en México, encontrándose presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que en ocasiones adopta el docente; demostrando que esta problemática es una parte central de la cultura que se promueve y reproduce en los espacios educativos (Furlán, 2013). Esto nos refiere que la violencia se ejerce entre alumnos, de alumnos a docentes y también de docentes a alumnos, es aquí en este último espacio donde esto cobra una relevancia significativa, ya que como profesional de la educación se espera que promuevan experiencias contrarias a la violencia.



Fue a principios de la década de los noventa que se iniciaron los trabajos de investigación con enfoques conceptuales, marcos referenciales, 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 de lo que sucedía en la cotidianidad escolar.

Es a partir de finales de la década de los noventa que surge el primer trabajo que abordaba como objeto de estudio el tema de la violencia escolar, dando pauta para poner el tema como interés de investigación.

Los estudios sobre violencia escolar han venido en aumento, pero se ha dejado de lado una de las problemáticas que se ha desarrollado desde décadas anteriores, que es la violencia docente. Es hasta inicios del año 2000 que se presta atención y se da inicio a un seguimiento puntual, y poco a poco se ha convertido en un tema de interés para los investigadores en México.

Derivado de esto, se puntualiza que en las instituciones educativas se ha disimulado, encubierto y callado, tanto por docentes y directivos, la presencia de esta problemática convirtiéndose así en parte del sistema educativo; razón por la que esta situación ha ido aumentando silenciosamente dentro de las aulas (Gallego; Acosta; Villalobos; Giraldo, 2016), del mismo modo que en diversos lugares la violencia se manifiesta a través de diversas expresiones, observándose que son más los esfuerzos por evadirla que por reconocer la problemática y buscar métodos para erradicarla.

Por otra parte, se sabe que con frecuencia el alumnado de las instituciones educativas alza la voz y se desahoga con personas que le inspiran confianza, denunciando las situaciones conflictivas en que se ve envuelto con algún docente dado que, desde su percepción, éste lo está violentando mediante comportamientos que lo hacen sentir vulnerable o menospreciado.

El contexto descrito hasta aquí ilumina la idea central de este trabajo de investigación, dado que estos datos han provocado cuestionar los actos de violencia que ejerce el docente para

hacer valer su poder dentro del aula, en el caso de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, interpretados a través de las percepciones del alumnado, con el fin de develar los tipos de violencia que se establecen a través de las relaciones profesor-alumno e identificar los componentes académico, emocional y físico del alumno que se ven afectados por este fenómeno, fragmentando sus trayectos escolares en la universidad.

La violencia docente en el aula universitaria es un fenómeno que recientemente fue develado por el estudiantado mediante las redes sociales con la práctica conocida como “tendedero”, la cual se llevó a cabo en las instituciones de educación superior en Sinaloa, en el marco de los 16 días de activismo contra la violencia de género, trascendiendo este evento a través de los medios de comunicación electrónicos e impresos locales.

Razón por la cual nace el interés de investigar si se presentan actos de violencia docente en las aulas universitarias, desde la percepción del estudiante de la UPES, Unidad Culiacán, con el fin de visibilizar una problemática que, para muchas personas, son manifestaciones o actos que pasan desapercibidos y considerados “normales” en el ejercicio diario del docente; ignorando los efectos que generan en la formación del alumnado, y no como una problemática que debe conocerse, detectarse y denunciarse para que deje de pasar como desapercibida y como consecuencia sea atendida.

### *Metodología*

La presente investigación se inscribe bajo un enfoque de carácter mixto, desde un análisis descriptivo bajo una perspectiva socioeducativa y pedagógica, esto para dar un seguimiento metodológico puntual a la naturaleza del objetivo general y ofrecer una descripción detallada de las percepciones estudiantiles referente a la violencia docente en las aulas universitarias.

El universo de estudio contó con una delimitación específica que reflejaba el contexto social, académico e institucional, desde la percepción del alumnado de la sede Unidad Culiacán de la UPES, partiendo de una problemática con características específicas, que ameritan un estudio profundo y un acercamiento real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar.

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un diagnóstico con el fin de conocer si los alumnos percibían algún tipo de violencia, por parte del docente hacia ellos, en las situaciones que viven de manera cotidiana en las aulas de la UPES, mediante la aplicación de una escala Likert en la que participaron 116 estudiantes de la Unidad Culiacán, quienes cursan las licenciaturas en Pedagogía, Docencia del idioma inglés, Educación Preescolar y Educación Primaria.

El pilotaje de dicha escala, arrojó como resultado la presencia de violencia por parte del docente dentro del aula de clases, pero no se lograron identificar los tipos y manifestaciones de la misma. Situación que se investigará más adelante.

### *Hallazgos*

Los resultados obtenidos denotan de forma clara algunos rasgos de violencia que se expresan en cierta medida en las aulas. En el caso estudiado, denominando a los sucesos como momentos incómodos, intimidatorios, tensos y de carácter ofensivo y de burla, destacándose frases como: “Sinceramente algunos maestros durante este semestre han provocado que el ambiente en el grupo sea tenso”; misma que deja ver que los estudiantes se sienten incómodos por la actitud del docente hacia ellos, lo que se consideraría una manifestación de violencia.

Estos resultados manifiestan las distintas expresiones de violencia hacia el alumnado, que despliegan y caracterizan a algunos docentes. El diagnóstico realizado revela que un 19% del alumnado reconoció que un docente hablaba públicamente de su bajo rendimiento en clase; mientras que el 26% de los participantes en el diagnóstico dijeron sentirse intimidados en clase por el docente; el 16% se sintió inútil o torpe ante los comentarios del docente; el 29% señaló que el docente volvió tenso el clima en la clase; y, un 10% considera que algunos de sus maestros o maestras han provocado conflictos entre los miembros del grupo.

Los resultados obtenidos advierten rasgos de violencia que se expresan en cierta medida en las aulas. Cabe destacar, que, aunque en su mayoría los resultados muestran un porcentaje bajo en las respuestas que se relacionan con la violencia docente, este representa la presencia de este problema en las aulas de la universidad.

Con este diagnóstico inicial queda establecido que los alumnos han percibido la violencia en la práctica del docente, lo que se desconoce son los tipos y manifestaciones de violencia que, al parecer del alumnado, son ejercidas por el docente, y el efecto que éstas provocan afectando el trayecto escolar del alumnado. El estudio de esta problemática desde la perspectiva del alumnado representa un cúmulo de posibilidades de entender mejor las relaciones entre docente y alumno.

En síntesis, la investigación que continua vigente se centra en el estudio de la violencia que ejerce el docente contra el alumnado, el cual se aborda mediante un diseño de investigación de corte cualitativo, utilizando el método de estudio de caso y el cuestionario; haciendo un análisis descriptivo bajo una perspectiva socioeducativa y pedagógica.

La razón para investigar el ejercicio de violencia docente en el aula universitaria, desde la percepción del estudiantado, es con el fin de visibilizar una problemática que, tanto en la sociedad como en la escuela, son manifestaciones o actos que pasan desapercibidos y considerados normales o estrategias de enseñanza por parte del docente.

La idea central de este trabajo es cuestionar los actos de violencia que ejerce el docente para hacer valer su poder dentro del aula, en el caso de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, interpretados a través de las percepciones del alumnado, con el fin de develar los tipos de violencia que se establecen a través de las relaciones profesor-alumno e identificar los componentes académico y emocional del alumno que se ven afectados por este fenómeno, fragmentando sus trayectos escolares en la universidad.

## *Referencias Bibliográficas*

---

Gómez, A. (2008). Violencia, un tema (inevitable en el aula. *Revista Educación* 2001, no.162.

Furlan, A; Spitzer, Terry. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hernández, M; Prieto, M (2018). El abuso de autoridad docente: Desarrollo de un instrumento de medida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 29 (1), pp. 58-73.

---

# Características de las adicciones en adolescentes mexicanos

---

Gloria Martha Palomar Rodríguez	<b>palomargm@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-4502-0190
Rafael Zamorano Domínguez Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez. Registro ORCID 0000-0002-6533-0735 Alba Patricia Arce Valenzuela		
Universidad de Guadalajara		Guadalajara, México

---

La adicción es un concepto asociado principalmente al consumo de drogas, de acuerdo a la OMS (1994) es “el consumo repetido de una o varias sustancias psicoactivas, hasta el punto de que el consumidor (denominado adicto) se intoxica periódicamente o de forma continua, muestra un deseo compulsivo de consumir la sustancia (o las sustancias) preferida, tiene una enorme dificultad para interrumpir voluntariamente o modificar el consumo de la sustancia y se muestra decidido a obtener sustancias psicoactivas por cualquier medio” (p.9). Cabe señalar que es considerada como una enfermedad que causa dependencia.

Por otra parte, existen adicciones no relacionadas a sustancias, Cía (2013) señala en su evaluación al DSM-5 que, aunque se agregó un apartado a trastornos no relacionados a sustancias, no se incluye por ejemplo la adicción al internet. Ya que es claro que no todas las adicciones están relacionadas a sustancias; existen hábitos que en ciertas circunstancias pueden hacerse adictivos y afectar la vida de las personas. (Echeburúa y Corral, 2010).

Es bien sabido que es en la etapa de la adolescencia en la que se presenta mayor riesgo de adicciones, además se ha documentado la relación entre la presencia de adicciones y el rendimiento académico. Existe una variedad de estudios longitudinales sobre dichos aspectos principalmente orientados al

consumo de sustancias adictivas, pero sólo estudios recientes han explorado el problema de otros tipos de adicciones no relacionadas a sustancias, como adicción a las redes sociales o internet (Cía, 2013).

Este trabajo se realizó con alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) de la Universidad de Guadalajara (U de G), con el objetivo de identificar la incidencia de adicciones y sus tipos, además su implicación en el rendimiento académico. La escuela en la que se llevó a cabo este estudio fue la Preparatoria 12, la preparatoria con mayor cantidad de alumnos de la U de G, con más de 5, 000 alumnos de la Zona Metropolitana de Guadalajara, esta escuela se encuentra en una zona de alto riesgo con índices altos de delincuencia, continuamente se identifica a alumnos con problemáticas relacionadas con drogas y violencia.

Autores como Bachman, 2008; Chassin et al., 2004; Muñoz-Rivas et al., 2000; Piko y Kovács, 2010 en Villanueva -Blasco (2018), señalan que un mal desempeño escolar podría producir como consecuencia el consumo de drogas; a la inversa se predice que el consumo de sustancias conlleva al fracaso escolar; Jacobsen et al. 2005, Spear (2002) o Chambers et al. (2003) en Villanueva -Blasco (2018). Mientras que un buen desempeño escolar puede funcionar como factor protector del consumo de drogas. (Villanueva –Blasco, 2018).

Por otra parte, existen una serie de comportamientos que pueden llegar a causar dependencia como la adicción a las redes sociales o el internet, cabe señalar que estos no han sido clasificados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales en su quinta versión (DSM- V), sólo se considera a la adicción a los juegos en línea, (Cía, 2013). En este sentido se propone la inclusión de este elemento en los criterios, ya que reúne varios de los requisitos para ser considerado como adicción.

En cuanto al factor edad, se considera que la población de jóvenes es la que sobresale en la adicción a Internet y redes sociales; ya que son los que más uso le dan, (Błachnio y Przepiorka, 2016 en Jasso, López y Díaz, 2017). En general diversos autores coinciden con esta premisa como es el caso de Perú (Camelo, León, Salcedo, 2013. En Parra et al. 2016) y en jóvenes colombianos la premisa es similar, de tal manera que los jóvenes son considerados como la

población más vulnerable a la adicción al internet, por el sólo hecho de tener conectividad (Camelo y otros, 2013 en Parra et al. 2016).

El concepto de rendimiento académico, se ha utilizado como sinónimo de desempeño académico, Cascón (2000) por ejemplo, utiliza el promedio de las evaluaciones como criterio de desempeño académico y son el reflejo de las evaluaciones o exámenes; en la cual el alumno expone sus conocimientos en las distintas unidades de aprendizaje que el sistema considera pertinentes en su currículo para su desarrollo como miembro activo de la sociedad. Es esta la postura bajo la cual se considera el concepto de rendimiento académico. Se consideró la puntuación de la calificación del alumno para clasificar el desempeño como bajo, medio o alto, además se clasificó a los alumnos como regulares e irregulares (si contaban con materias reprobadas y repetían curso).

Estudios relacionados han mostrado efectos de adicciones por consumo de sustancias en estudiantes, en cuanto a otro tipo de adicciones, un estudio sobre adicción a las redes sociales con 374 estudiantes en México precisó una relación entre la adicción a las redes y el uso problemático del móvil, se encontró que el uso del móvil se relaciona más con la conducta adictiva a las redes que por la dependencia al dispositivo (Jasso, López y Díaz, 2017). En un estudio similar sobre adicción al internet realizado en México, en una muestra de 323 estudiantes, se encontró que el factor de determinante “Anticipación” fue el que presentó una mayor probabilidad de presentarse, y los de menor fueron “Pérdida de Control” y “Reconocimiento de Falta de Control”. (Parra et al. 2016).

En el estudio de Parra (2016) sobre el uso de las redes sociales y su impacto en el rendimiento académico, se concluye que los docentes desconocen las aplicaciones del internet para su ámbito, además la mayoría considera que el uso del internet en sus alumnos afecta negativamente, ya que desde su punto de vista esto provoca desinterés, además sólo el 53.3% ha utilizado las redes sociales en su labor docente; por otra parte la mayoría de los estudiantes utilizan la red Face boock.



Otro estudio sobre el uso de las redes sociales realizado por Hernández y Castro (2014), precisa en relación al uso de internet que la mayoría de los estudiantes afirman usan el internet principalmente para acceder a sus redes, de las que destaca el Face-boock; aunque en un porcentaje considerable, también la usan para la búsqueda de información e investigación de tareas. En cuanto a su uso y la motivación al aprendizaje, no se encontró evidencia de ello y por último no encontraron una relación significativa y determinante entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico de los estudiantes.

### *Metodología*

Esta investigación fue realizada mediante un diseño cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo; ya que se exploraron la presencia de adicciones en un momento específico y se realizaron comparaciones por sexo y por su condición de estudiante. De una población de 6,224 alumnos de los cuales 3,371 eran Hombres y 3,755 mujeres estudiantes se eligieron a los participantes. Entre los que destacaron 154 con al menos un tipo de adicción. El único criterio de selección fue pertenecer a la preparatoria 12 y ser alumno vigente en el momento de la selección.

La muestra se conformó por 1,028 estudiantes de los cuales 469 fueron hombres y 559 mujeres de una preparatoria del SEMS U de G; estos fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio, sistemático; el total de alumnos que señalaron contar con una adicción representó el 14.9%, se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 18.0 en el que se realizaron los análisis estadísticos. Se aplicaron tres instrumentos la Escala de Andrade, Betancourt y Vallejo (2010), una ficha de datos demográficos y el diagnóstico de necesidades para el desarrollo Personal del alumno (Martínez–González, et al. 2017. SEMS U de G).

Se siguieron los procedimientos establecidos en el plantel, desde el oficio a dirección para solicitar la aplicación de los instrumentos, hasta citatorios personales a cada uno de los alumnos que resultó elegido para participar en la investigación con los objetivos del mismo para ser presentado a los padres para solicitar su consentimiento, si alguno de ellos tenía algún inconveniente estaba en su derecho de no participar.

## Resultados

Se identificaron diversos tipos de adicciones en 154 estudiantes, lo que representó el 14.9 % del total de la muestra, se encontró la presencia de adicciones a las redes sociales, videojuegos, al tabaco, al alcohol; con mayor incidencia se encontró la adicción a las redes sociales. La siguiente tabla precisa los detalles.

**Tabla 1**  
**Problemáticas relacionadas con las adicciones en muestra general**

Problemática	frecuencia	porcentaje valido
Exceso de comida	14	9.1%
Consumo de alcohol	17	11.0%
Consumo de tabaco	19	12.3%
Consumo de drogas	2	1.3%
Video juegos	19	12.3%
Ejercicio desmedido	9	5.8%
Redes sociales	38	24.7%
Dos adicciones	19	12.3%
Tres o más adicciones	17	11.0%
total	154	100%

**Nota. Fuente Elaboración Propia.**

Los resultados de la tabla 1 precisan como mayor problema la adicción a las redes sociales, 24.7%, de los alumnos que reconocieron tener una adicción, este dato es novedoso, ya que se esperaba más evidencia en el consumo de Alcohol y tabaco, sin embargo coincide con estudios precedentes (Hernández y Castro, 2014; Parra, 2016; Jasso, López y Díaz, 2017; Parra et al. 2016;) además, del total de la muestra, el 14.98% reportó una adicción por lo menos. A continuación, se precisan diferencias por sexo.

**Tabla 2**  
**Problemáticas relacionadas con adicciones presentadas por sexo.**

Problemática	Frecuencia femenina	porcentaje valido	Frecuencia Masculino	porcentaje valido
Exceso de comida	4	5.1%	10	13%
Consumo de alcohol	5	6.4%	12	15.6%
Consumo de tabaco	13	16.7%	6	7.8%
Consumo de drogas	2	2.6%	0	0
Video juegos	8	10.3%	11	14.3%
Ejercicio desmedido	5	6.4%	4	5.2
Redes sociales	22	28.2%	16	20.8
Dos adicciones	12	15.5%	8	10.4%
Tres o más adicciones	7	9.1%	10	13%
Total	78	100%	77	100%

**Nota.** Fuente elaboración Propia.

Las comparaciones por sexo representadas en la tabla 2 mostraron en los hombres adicción las redes sociales (20.8%) al consumo de alcohol (15.6%), Video juegos (14.3%) y la comida (13%); mientras que las mujeres los superaron en adicción a las redes sociales (28.2%) y al tabaco (16.7%); en cuanto a la condición académica del estudiante la prueba ANOVA arrojó resultados de la Escala de Andrade, Betancourt y Vallejo (2010), en los que se encontró que los alumnos de rendimiento bajo sobresalieron en conducta agresiva, rompimiento de reglas y consumo de alcohol, de igual manera en los resultados del diagnóstico de necesidades para el desarrollo Personal del alumno (SEMS U de G) sobresalieron en adicciones.

Se realizó una prueba *t* para diferencia de medias, en este caso se compararon alumnos regulares, es decir que no contaban con materias reprobadas, con alumnos irregulares. Los resultados de la escala se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Resultados de comparaciones de la escala de Andrade, Betancourt y Vallejo (2010).

VARIABLE	REGULAR		IRREGULAR		T	P
	M	DT	M	DT		
Depresión	12.94	4.27	13.24	4.30	-1.019	.515
Rompimiento de reglas	12.22	3.43	13.37	3.51	-4.767	.911
Conducta agresiva	13.04	3.91	13.70	4.39	-2.307	.005*
Consumo de alcohol	6.25	2.06	6.97	2.31	-4.833	.002*
Problemas somáticos	7.72	3.54	8.44	3.25	-2.968	.224
Problemas de pensamiento	5.23	2.04	5.38	2.16	-1.039	.221
Lesiones Auto infringidas	3.43	1.02	3.61	1.24	-2.454	.000**

Nota: \*\* = $p < 0.01$  \* = $p < 0.05$

Los resultados de la tabla 3 son relevantes en cuanto que señalan diferencias significativas en los siguientes aspectos evaluados, lesiones auto-infringidas, Consumo de Alcohol, conducta agresiva, en ese orden en las cuales las puntuaciones más altas se encontraron en los alumnos irregulares por lo que son estos quienes tienen mayor problema en los aspectos mencionados. Lo que coincide con Villanueva -Blasco (2018), quien señala que un mal desempeño escolar podría producir como consecuencia el consumo de drogas y se infiere también en otro tipo de conductas negativas.

### *Conclusiones*

Este trabajo permitió un primer acercamiento a los problemas de adicciones en estudiantes de preparatoria, se lograron los objetivos y se contempla la realización de un estudio a profundidad sobre este problema, en especial sobre la adicción a las redes sociales; se corrobora dicho problema con estudios recientes, en los que la población joven es la más afectada.

Se infiere el impacto de los problemas de adicciones al rendimiento académico, debido a que se identificaron diversos tipos de adicciones mayormente presentadas en estudiantes irregulares. Queda pendiente un estudio causal sobre estos aspectos, ya que se ha asociado un bajo rendimiento al consumo de drogas y a la inversa el consumo de drogas, predice un bajo rendimiento.

Se propone la clasificación del problema de adicciones a las redes sociales con criterio de diagnóstico dentro de la categoría de trastornos no relacionados a sustancias en el DSM. Este trabajo forma parte de un diseño más amplio y se contó con financiamiento del SEMS de la Universidad de Guadalajara para su realización.

## *Referencias Bibliográficas*

Andrade, P. Betancourt, D y Vallejo, A. (2010). Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583. Recuperado de: <http://C:/Users/Personal/Downloads/DialnetEscalaParaEvaluarProblemasEmocionalesYConductuales-3705750.pdf>

Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En red. Recuperado de: <http://www3.usal.es/inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>

Cía, A. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *la Revista de Neuro-Psiquiatria*. Tomado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/inmanencia/article/view/12681/45454575757828>

Carballo, J L; Marín Vila, M; Jáuregui Andújar, V; García Sánchez, G; Espada, J P; Piqueras, J A; (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Salud y drogas*. 13: 157-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83929573008>

Echeburúa E, Corral P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales. *Adicciones*. 22, 91-96. Hernández, G. y Castro (2014). Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento académico del área de informática en los estudiantes de los grados 8° y 9° del instituto promoción social del norte de Bucaramanga. Tesis no publicada. Tomado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51068081.pdf>

Jasso, J. López, F y Díaz (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.001> [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas\\_ip/2017/11\\_AIPRR\\_Conducta\\_adictiva\\_a\\_las\\_redes\\_sociales.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2017/11_AIPRR_Conducta_adictiva_a_las_redes_sociales.pdf)

Jiménez, K., Carballo, J. Cano, M. y Marín Villa, M. (2014). Relación entre el riesgo de suicidio, estrategias de afrontamiento y autoeficacia en dependientes del alcohol. *Health and Addictions*. 14 (2):121-129. Recuperado desde: <https://goo.gl/VdmrNa>

Llorca, M. A., Bueno, G. M., Villar Fernández, C., y Díez, M.A. (2010). Frecuencia en el uso de videojuegos y rendimiento académico. *Nuevos Medios, Nueva Comunicación*. Universidad de Salamanca. Tomado de <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/022.pdf>

Martínez –González, A., Prieto –Mendoza, L. Alcalde–Arreola, L., García- Lozano, L., Ramírez -Flores, J. y Preciado –Rodríguez, G. (2017). Tutorías en el Nivel Medio Superior. Universidad de Guadalajara: Universitaria Organización Mundial de la Salud (1994) Lexicon of Alcohol and Drug Terms. Ministerio de Sanidad y Consumo de España. Tomado de [https://www.who.int/substance\\_abuse/terminology/lexicon\\_alcohol\\_drugs\\_spanish.pdf](https://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf)

Ortíz, M., Sánchez, L., Velandia, J. & Delgado, G. (2017). Patrón de consumo de alcohol de los estudiantes ubicados en los semestres de mayor estrés académico del programa de medicina de la universidad de pamplona en el primer período del año 2016. INBIOM; 4: pp.13-20 tomado de: <https://goo.gl/grxbuB>

Parra, M. (2016). Influencia de las redes sociales en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año de educación general básica, de la escuela de educación básica “catamayo”, en el año lectivo 2015-2016. Universidad Tecnológica Equinoccial Facultad de Comunicación, Artes y Humanidades Sistema de Educación a distancia Carrera: ciencias de la educación. Tesis no publicada. Tomado de [http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/15713/1/68154\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/15713/1/68154_1.pdf)

Parra, V., Vargas, J., Zamorano, B., Peña, F., Velázquez, Y., Ruíz, L. y Monreal, O. (2016) Adicción y factores determinantes en el uso problemático del internet, en una muestra de jóvenes universitarios. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. ISSN 1135-9250. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/43692>.

Villanueva -Blasco, J. (2018). Bajo rendimiento académico y consumo de drogas en la adolescencia. Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/rendimiento-academico-consumo-drogas-la-adolescencia/>

---

# Agresiones escolares entre los aprendices del Técnico en Asesoría Comercial del SENA en Medellín

Javier Alfredo Orozco Quiceno	jaorozcoq@misena.edu.co	Registro ORCID 0000-0001-5552-263X
Elizabeth Gómez Echavarría		
Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena	Medellín, Colombia	

La agresividad es una característica generalizada en una sociedad como la colombiana, que desde sus orígenes ha resuelto las diferencias mediante la violencia; la escuela no es ajena a dicha característica. Este artículo es una pequeña muestra de las vivencias de dos profesores quienes desde cerca de cuatro años vienen investigando la conducta de jóvenes habitantes de una comuna de la ciudad de Medellín, marcada por la violencia secular.

Partiendo inicialmente de la revisión de antecedentes y literatura existente, busca responder a la pregunta: ¿cómo se manifiestan las agresiones escolares en los aprendices del programa Técnico en Asesoría Comercial del SENA en la Fundación Las Golondrinas en Medellín? Los investigadores formularon como propósito describir las agresiones escolares entre estos estudiantes quienes pertenecen a un asentamiento de la Comuna 8 de Medellín, cuya población es de aproximadamente 140.000 habitantes, en su mayoría víctimas del desplazamiento por la violencia generada por grupos armados al margen de la ley como guerrillas, autodefensas y delincuencia común, originados y alimentados todos ellos por el fenómeno del narcotráfico.

El camino recorrido y la respuesta a este problema así planteado es de lo que trata el presente escrito que recoge las voces, testimonios, sentimientos y percepciones de los estudiantes que cursan el programa Técnico en Asesoría Comercial del Servicio Nacional de Aprendizaje Sena, institución de educación superior, de carácter estatal que forma para el trabajo.

Se revisaron 16 trabajos y de estos se escogieron 6 investigaciones de las cuales una fue realizada en España, una en Chile, otra en Argentina y tres en varias ciudades de Colombia. Una de las seis investigaciones fue un estudio comparativo en 23 países de América Latina. La mayoría de las investigaciones leídas se hicieron con adolescentes que cursaban educación media, otras tantas con infantes y preadolescentes de educación primaria; unas más escasas se enfocaron en el entorno universitario y no se encontraron estudios similares aplicados a contextos de educación técnica o formación para el trabajo, no se detectó ningún estudio realizado en el SENA. Priman los estudios de corte cuantitativo, sin embargo, existen varias investigaciones con enfoque cualitativo. En estos predominan las técnicas de entrevista semiestructurada y aparece con frecuencia la teoría fundamentada como estrategia de análisis.

Inicialmente, se muestra el trabajo de la doctora Guiomar Nocito Muñoz (2017) en España; es un estado del arte, en el cual se estudian adolescentes entre los 12 y los 18 años. En este trabajo las situaciones de acoso registradas más frecuentes fueron insultos directos e indirectos, rumores, robo de pertenencias, amenazas o golpes. Las niñas suelen ser más víctimas que los niños, tanto de acoso como de ciberacoso y los motivos han sido su orientación sexual, color de piel, cultura o religión. Las agresiones trascienden muchas veces del aula al entorno de la víctima compuesto por el barrio, la calle, los parques y, últimamente, con mayor frecuencia, el correo electrónico y las redes sociales.

En Chile, Retamal, J., & González, S. (2019), enfocaron su investigación en el clima escolar entrevistando sólo profesores; éstos, en su totalidad atribuyen a variables externas (al liceo, a la praxis en el aula, a las dinámicas intra escolares, a la gestión y liderazgo pedagógico) como las causas principales que ilustran y explican de mejor forma los cambios que ellos han percibido en el clima escolar durante los últimos años, se refieren al modelo neoliberal, en lo económico y al sistema político de la dictadura.

Trucco & Inostroza (2017), desde la Argentina, analizaron los resultados educativos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del año 2013 desarrollado en 23 países de América Latina. Las autoras parten del siguiente interrogante: ¿Se enfrentan todas las escuelas y estudiantes, en los distintos países de la región, al mismo tipo y magnitud de



violencia? Como resultados encontraron que en América Latina los estudiantes de poblaciones discriminadas o excluidas como los inmigrantes, indígenas, estudiantes en situación de trabajo infantil y de menor nivel socioeconómico, perciben mayores niveles de agresión entre pares al interior de las escuelas. Los hombres son víctimas en mayor porcentaje de “agresiones físicas”, “burlas por su aspecto físico” y “burlas sexuales”; las agresiones hacia las mujeres, fueron “burlas por su aspecto físico” y “burlas sexuales”.

Entre las investigaciones realizadas en Colombia, fueron seleccionadas tres: la primera, realizada por Arias Cardona y Arias Gómez (2017), cuyo campo de aplicación fueron 4 universidades en el departamento de Antioquia. Esta investigación mostró la poca congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace, y la falta de responsabilidad por parte de muchos jóvenes que catalogan las causas del conflicto como elementos ajenos a ellos. Algunos estudiantes se mostraron autorreflexivos y se hicieron preguntas sobre su responsabilidad subjetiva, por ejemplo, frente a los actos de abuso de poder, de discriminación respecto a la pluralidad o sobre el desenlace violento del conflicto, sin embargo, no obstante, relatan también experiencias cotidianas en las que sus respuestas toman forma de exclusión, de abuso de poder y de violencia simbólica.

Destaca también el trabajo de Martínez, O., & Ospina, D. (2018) el cual caracterizó formas, expresiones y prácticas de violencia social y cultural en colegios de las ciudades de Manizales y Pereira. Sus principales hallazgos se refieren a factores endógenos y exógenos que generan las distintas expresiones de violencia escolar como formas derivadas de prácticas identitarias y sociales anómicas. Entre ellas se caracterizaron manifestaciones de violencia física, simbólica e institucional, muchas de ellas provienen de factores sociales y culturales externos que se trasladan a la escuela. También se identificaron formas de violencia escolar originadas en el seno mismo de la institución educativa.

Finalmente, el trabajo de García C., L., & Niño M., S. (2018) tuvo como contexto niñas y niños de grado 5° de educación básica primaria en un colegio de Bogotá. Ellos identificaron los insultos, el temor, evadir clase y peleas como formas de violencia escolar en la institución. Preguntados los profesores por las razones de estos comportamientos, en las entrevistas, manifestaron que los

insultos son una réplica del trato que reciben de sus padres; el temor, no siempre lo manifiestan por las amenazas recibidas y evaden clase debido a que muchos de ellos tienen hermanos y primos en el bachillerato quienes los inducen a esta conducta para enfrentar el aburrimiento que les produce las clases y para evadir los compromisos académicos. Las formas de violencia presentes en el aula son insultos, burlas, agresión física y apodosos.

## *Metodología*

### *Paradigma Interpretativo y Enfoque Cualitativo*

Este paradigma es llamado naturalista o *interpretativo*, porque tanto en su concepción epistemológica como en su desarrollo no sigue los lineamientos y orden en los pasos del paradigma positivista; No pretende explicar el fenómeno o hallar su causa, sino comprender, entender, interpretar, percibir su significado. En este paradigma se da valor a la subjetividad del observador y se permite la intersubjetividad o interacción entre el sujeto y el objeto observado. En el enfoque *cualitativo*, con el cual se encauza este estudio no se hacen mediciones numéricas. Las preguntas de investigación, las categorías e hipótesis pueden surgir antes, durante o después de la recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### *Estudio Descriptivo*

El problema planteado en este trabajo, desde lo metodológico, responde afirmativamente a las siguientes preguntas: ¿Se propone identificar elementos y características del problema de investigación? ¿Busca hacer una caracterización de hechos o situaciones por los cuales se identifica el problema de investigación? ¿El problema planteado y los hechos que comprende abarcan formas, comportamientos sociales, actitudes, creencias, formas de pensar y actuar de un grupo? Por ello, este es un estudio de tipo descriptivo.

### *Estudio de caso*

El SENA no dispone de estudios previos alrededor del tema, incluso, dentro de la población de aprendices, quienes estudian en la Comuna 8 Villa Hermosa constituye un grupo humano con unas características especiales; ello permite tratar la investigación como un estudio de caso.

### *Procedimiento de recolección de la información*

En total se aplicaron trece entrevistas semiestructuradas, once de ellas a estudiantes, pertenecientes a tres grupos de formación y dos a profesores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Las entrevistas a los estudiantes se hicieron en modalidad presencial, el día 11 de marzo de 2020, mientras que los profesores fueron entrevistados en modalidad virtual mediante video llamada por Whatsapp, el 17 y 26 de abril de 2020, debido al aislamiento preventivo decretado por el gobierno nacional en atención a la presencia del Covid-19. La recolección de los datos consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de la población educativa, sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### *La entrevista en semiestructurada*

En el presente estudio, se aplicó la entrevista semiestructurada, cuyo instrumento se llama guion o protocolo de entrevista que recoge los temas que deben abordarse en el transcurso de su aplicación; es característico de la entrevista semiestructurada la libertad y flexibilidad para manejar el orden de las preguntas, explicar significados, aclaraciones, haciendo de este instrumento más una conversación guiada, lo cual la diferencia de la encuesta que se aplica en el enfoque cuantitativo.

Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010), la entrevista fue dirigida a sujetos elegidos según un plan sistemático de recogida de datos, en el sentido que ni siquiera el entrevistado es ocasional, esto es, buscando que los informantes tuviesen

la capacidad de ofrecer información importante para la investigación, dada su condición de pertenecer a la población estudiada, es decir, estudiantes del Técnico en Asesoría Comercial y haber participado de los eventos agresivos, bien sea como víctimas, ya como agresores o por lo menos, habiendo sido testigos de actos agresivos.

### *Procedimiento de análisis e interpretación de datos*

La información se sistematizó con la herramienta ATLAS Ti, versión 7. Este instrumento contribuyó a establecer las primeras categorías; la validación de los datos y la triangulación se hizo contrastando la información obtenida en las entrevistas de estudiantes con la información obtenida en las entrevistas de profesores y con el marco teórico, construido con anterioridad. Para establecer las categorías iniciales se partió tanto de la revisión de literatura existente, es decir, antecedentes o estado del arte y del marco teórico. Inicialmente, la organización de la información se basó en los tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales propuesto por el Defensor del Pueblo de España (2007), de allí surgieron seis categorías que conformaron el conjunto de patrones y la línea base de las preguntas del protocolo de entrevista.

### *Teoría fundamentada*

Concebida como un método de análisis, la Teoría Fundamentada explica en un nivel conceptual, una acción, una interacción, en un área específica, de naturaleza local, se relacionan con una situación y un contexto particular, sus explicaciones se circunscriben en un ámbito determinado, poseen riqueza interpretativa, aportan nuevas visiones de un fenómeno. Este es el caso del fenómeno de violencia escolar que se vive en la Comuna 8 Villa Hermosa de Medellín, asentamiento geográfico y sociodemográfico donde se desarrolló esta investigación.

El planteamiento básico del diseño de la Teoría Fundamentada consiste en que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que en los estudios previos, es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno. Creswell (2009), citado

por Hernández, Fernández y Baptista (2010), menciona que la Teoría Fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema o cuando no cubre a los participantes o muestras de interés.

### *Hallazgos*

Se identificaron seis tipos de agresión escolar, ellas fueron: agresiones verbales, agresiones gestuales, exclusión social, amenazas, agresión de género y exclusión por parte del profesor. Adicionalmente, la investigación permitió identificar características de las agresiones.

**Agresiones verbales.** Estas agresiones se manifestaron como insultos directos de parte de uno o varios estudiantes para con otro u otros estudiantes, los insultos hacían referencia a características físicas de los agredidos tales como su talla, color de piel y olor.

Hubo un incidente en el que, un estudiante agredió de palabra a una estudiante porque no le gustó su olor:

En la clase de inglés, estábamos dos grupos: el de la tarde y el de la mañana y el profesor estaba explicando y a la compañera mía le gusta hablar mucho, pues decir cualquier cosa, así sea que se equivoque, cualquier bobada, entonces, el otro le contestó: vaya ¡andá bañate”! (estudiante hombre, 20 años).

Otra agresión verbal repetitiva ha sido por la apariencia, la talla y el peso:

...Indirectas como: niña, como estás gorda, estás idiota o fea (estudiante mujer, 25 años).

Además de los insultos alusivos a la talla o el peso, se presentaron también situaciones de agresión verbal respecto del color de piel; uno de estos hechos sucedió en plena clase:

...entonces la una se enojó y dijo: “yo me siento, yo no soy irrespetuosa que yo no sé qué, que esa negra...” y entonces era mirando feo .... (estudiante mujer, 21 años).

Otro tipo de situaciones de agresión verbal sucedió combinada con exclusión social, en momentos de exposiciones a cargo de los estudiantes.

Ajaa porque estaba el espacio solo y entonces ninguno quería salir entonces cuando yo decidí salir pues ella se paró también, entonces ella quería que yo me quitara pa' que (...) ella hiciera la exposición entonces yo le dije que no me iba a quitar (estudiante mujer, 23 años).

También se presentaron agresiones *verbales indirectas*, hablando mal de las compañeras a sus espaldas.

Ah que vea ésta como vino peinada o que vea ésta como vino maquillada, que y esto y lo otro ... También murmulla y..., cómo habla de uno (estudiante hombre, 20 años).

Hubo un hecho agresivo en el cual se involucraron hombres y mujeres, se originó por motivo de celos, una estudiante agredió con gestos y palabras desagradables a su exnovio y también agredió a compañeras de éste, tratándolas con insultos, expresiones indirectas y miradas de desprecio.

La que he tenido hasta el momento ha sido con una exnovia que tuve acá, se ha metido con el grupito, con un grupito de amigas con el que yo me mantengo, se dejó de hablar con las otras peladas, entonces el primer día que llegamos nos trató de idiotas. (estudiante hombre, 18 años).

**Agresiones gestuales.** Son ejecutadas desde la mirada y el lenguaje corporal, tratando con desagrado y desprecio al otro, pretenden anular y excluir a la víctima. Podría decirse que es un tipo de agresión indirecta que acompaña a agresiones más expresivas como las burlas, palabras soeces y amenazas. Se presentan como un complemento de las otras agresiones.

...Entonces ya nosotros somos con miedo de llegar a clase porque nos mira muy feo, pero súper feo, no opina y cuando estamos en descanso es con miradas así intimidantes (estudiante mujer, 28 años).

**Exclusión social.** Se presentó de dos formas: ignorando al otro y no dejándolo participar de actividades académicas en grupo. Fue frecuente el hecho al momento de presentar una exposición de una temática al grupo, se quitaban la palabra o no dejaban que las compañeras expusieran sus temas.

Que me callara yo y que no opinara más. Entonces, una compañera se metió, fue a defendernos y tuvimos que salirnos para que ella se calmara y no hubiese problemas (estudiante mujer, 18 años).

Cuando los estudiantes de un grupo, participan en jornadas o sesiones académicas con estudiantes de otro o más grupos, se presentan episodios de exclusión social, tienden a crear esas barreras invisibles que pretenden opacar, ignorar y aislar al otro, simplemente por el hecho de ser diferente o de pertenecer a otro grupo.

**Amenazas.** Se trata de infundir miedo al otro o de intimidarlo para conseguir su anulación. Se presentó en clase y en presencia del profesor en momentos en los cuales sus compañeras opinaban y participaban. También se ha dado en los descansos, mediante gestos.

Nosotros escuchamos: “me provoca es cogerlos a todos y picarlos” (estudiante mujer, 28 años).

**Agresión de género.** Se presentan principalmente entre mujeres, la mayoría de los episodios agresivos ha sido entre mujeres; sin embargo, ha sucedido dos eventos agresivos que involucraron a hombres y mujeres; uno fue por celos de una mujer hacia su exnovio y hacia sus compañeras; otro sucedió cuando un hombre maltrató verbalmente a una mujer y otras mujeres lo apoyaron.

Sabes qué percibo en los ambientes de nosotros, se nota más en ellas la agresividad, ellos son los calladitos, es más en ellas sí, la manera como se tratan, como hablan de duro, como se señalan ante otros grupos colaborativos, entre los muchachos no (profesora, 50 años).

**Exclusión social por parte del profesor.** Al escenario de tensión vivido entre los estudiantes, se suma la actitud de algunos profesores quienes al no ejercer la autoridad contribuyen a escalar más el conflicto. Esto incrementa el ánimo violento de las partes implicadas, a esta particularidad agresiva la hemos denominado exclusión social por parte del profesor.

Ese profesor, o sea, él no presta atención, él simplemente dice: “eh...aquí no vamos a pelear, (...) si van a empezar a pelear, sálganse del salón, céntrense en lo que venimos a hacer y ya”.

Como que no le ve importancia a este tipo de temas (estudiante mujer, 20 años).

### *Conclusiones*

La teoría abordada fundamenta la violencia estructural originada en las desigualdades socioeconómicas y la exclusión social como parte responsable de los resentimientos expuestos en las instituciones educativas; se logró identificar, describir y caracterizar las manifestaciones de violencia escolar según las voces de los entrevistados en calidad de víctimas, agresores y testigos.



Lo más relevante de esta investigación fue la identificación de las manifestaciones de agresión que viven en su diario compartir los estudiantes del Técnico en Asesoría Comercial, agresiones de tipo: verbales, exclusiones sociales, agresiones de género, agresiones gestuales, agresión por medio de las amenazas y exclusión social por parte del profesor.

En esta investigación se identifica a las mujeres como prevalentes agresoras; se evidenció su participación en la agresión verbal y exclusión social a los demás compañeros. La agresión de género, entre las mujeres es más visible, sorprende la poca solidaridad que existe entre las participantes y cómo los hombres son más sensibles y respetuosos a la hora de interactuar en el grupo.

Al caracterizar las formas y manifestaciones de violencia escolar se encontró que estas manifestaciones pueden ser en horarios de formación, en el salón de clase o en sitios diferentes a estos, en presencia del profesor o en su ausencia.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Arias-Cardona, A.M., & Arias- Gómez, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *Rev. CES Psico*, 11(1), 56-68. ISSN: 2011-3080. DOI: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.1.5>

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid, página 23. ISBN: 978-84- recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

García C., L., & Niño M., S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Redicuc. Repositorio Universidad de La Costa*. (2018-03-25). <http://hdl.handle.net/11323/2067>. Consultado el 28-12-2019.

Hernández S., R; Fernández C., C.; y Baptista, L., P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª. ed. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Martínez, O., y Ospina, D. (2018). *La escuela violentada: nuevas formas de violencia en contextos escolares, la escuela en clave de violencia y paz*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica, ISBN 978-958-8022-94-9. 75 páginas.

Nocito M., Guiomar. Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 104-118, jul. 2017. ISSN 1989-7448. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19361/16276>>. Fecha de acceso: 09 feb. 2021 doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>.

Retamal, J., & González, S. De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. Psicoperspectivas, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. S.17-00122 PÁGINAS 81-83. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)

---

## Eficacia colectiva y gestión directiva y su relación con el clima y la violencia escolar

José Ángel Vera Noriega	<b>avera@ciad.mx</b>	Registro ORCID 0000-0003-4362-1256
Jesús Nivardo Aguayo Pasos		Registro ORCID 0000-0002-7779-3243
Fabiola Alejandra Favela Ruiz		Registro ORCID 0000-0001-6081-1786
Beatriz Adriana Parra Quijada		Registro ORCID 0000-0002-9520-879X
Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE		Hermosillo, México

La construcción de un clima escolar y de aula armónico es esencial para obtener buenos resultados en las instituciones educativas. “El clima escolar es el contexto o ambiente en el que se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar; está determinado por una serie de condiciones necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum y posibilita -o dificulta- el aprendizaje” (Ministerio de Educación República de Chile, 2013). Las condiciones del clima escolar de una escuela pueden posibilitar o dificultar el aprendizaje, tanto de lo que se aprende en las asignaturas, como en la convivencia entre alumnos y personal docente y directivo, debido a las interrelaciones que se dan entre estos actores.

El fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional (López, 2014). Así que existen variables que pueden afectar el clima escolar de cada institución, dependiendo no solo del contexto, sino de la organización escolar y la manera de comprender la importancia que tiene la convivencia escolar en los aprendizajes. “Un centro escolar es un organismo vivo, dotado de movimiento, acciones, relaciones y desarrollo humano. Esto en sí mismo supone conflicto.

El conflicto es parte del proceso de crecimiento de cualquier grupo social, lo importante es ser capaz de tratar ese conflicto para el bien del mayor número de personas. (Fernández, 1998). Los conflictos dentro de los grupos escolares serán una constante dentro de los procesos de formación, pero lo que realmente importante es la manera en como los atendemos y los mismos alumnos accionan para solucionarlos de manera pacífica.

En los centros educativos el orden disciplinario se consigue principalmente mediante el trabajo colectivo, por lo que la percepción de los docentes de eficacia se expresa considerando tanto la capacidad propia como la de sus compañeros docentes para desempeñar una tarea específica (Einar y Sidsel, 2007). Cuando los docentes tienen una percepción de que ellos y su colectivo son una pieza importante para modificar los comportamientos agresivos del alumnado se presenta un mayor involucramiento y las prácticas realizadas ante estos eventos son más efectivas (Kallestad y Olweus, 2003).

Es importante relacionar la eficacia colectiva docente con la satisfacción con la vida, que es la valoración global, de tipo cognitiva y racional en base a criterios propios de cada persona y realizada por ella misma sobre los diferentes ámbitos que conforman su vida (Pavot y Diener, 1993). La satisfacción con la vida es influenciada por las características de personalidad. Quienes tienen un buen nivel de satisfacción con la vida suelen tener un alto autoestima, son relajados y poseen un locus de control interno. Además, la satisfacción con la vida está íntimamente relacionada con las relaciones interpersonales (Huebner, 1991).

“Desde el enfoque de derechos interesa valorar el clima escolar porque visibiliza la estructura social de la convivencia dada por las interacciones de estudiantes, docentes y directivos, así como padres de familia, que pueden favorecer o no a los objetivos escolares, pero que deben ser acordes con la dignidad humana” (INEE, 2014).

El acceso a una educación libre de violencia vista como un derecho fundamental, prioriza la atención a la construcción climas escolares favorables los cuales incluyen los tipos de interacciones que se presentan entre todos los miembros de la comunidad escolar. En este sentido el tipo de relaciones que se establecen entre la comunidad escolar determinan el clima que prevalece el cual podrá favorecer o no los objetivos escolares.

El objetivo del estudio es estudiar las relaciones entre el clima escolar y la eficacia colectiva docente, con la satisfacción con la vida, violencia en el plantel, enfrentamiento, gestión para enfrentar la agresión entre pares y escolar, a partir de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué relaciones se encuentran entre la percepción del clima escolar y la eficacia colectiva docente, violencia en el plantel y enfrentamiento ante las situaciones de violencia?
- ¿Qué relación se tiene entre la eficacia colectiva docente con las dimensiones de gestión escolar, gestión para enfrentar la agresión entre pares y satisfacción con la vida?

### *Metodología*

La población del estudio corresponde a 411 docentes de educación primaria de sostenimiento público, en el estado de Sonora, de 7 municipios a saber: Hermosillo, Navojoa, Nogales, Cajeme, Guaymas, Caborca y Empalme, en ambos turnos, matutino y vespertino, de sostenimiento público, estatal, federal y de organización completa. El principal criterio de selección de las 127 escuelas participantes es que se ubique en una colonia que cuente con un alto número de reportes de violencia en las diferentes categorías: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones (BAESVIM, 2017).

El instrumento de medida es un cuestionario de 71 reactivos en escala de 5 puntos tipo Likert de frecuencia o acuerdo, conformado por varias secciones (ver Anexo 1). En primer lugar, se encuentran los datos personales del docente (R1 a la R14), tales como sexo, edad, número de horas que labora en la escuela, tipo de contratación, entre otros. En segundo lugar, se incluye el Índice de Bienestar Personal (Cummins, et al., 2003), compuesta por cinco ítems (R15 a la R19) que indagan sobre la situación económica, de salud, logros, relaciones personales, su colonia y seguridad en la vida. Seguido de esto se aplicó el Instrumento de Gestión escolar, tomado de una adaptación realizada por Tinco (2016) del instrumento de Gestión Educativa, que consta de 8 reactivos (R20 a la R27).

Los siguientes cuestionamientos fueron la dimensión de Compromiso del Estudiante, adaptado del instrumento de Huang y Cornell (2015), que mide la responsabilidad de tipo afectiva y cognitiva de los estudiantes para realizar las tareas académicas, y consta de 3 reactivos (R28 a la R30). En quinto lugar, se aplicó la escala de Enfrentamiento Docente ante la Violencia Escolar de Vera, Lagarda, Navarro y Calderón (2016) que miden estilo de enfrentamiento en los sucesos de violencia entre pares presenciados por el profesor y está conformada por 18 reactivos (R31 a la R43). Seguido de esto se aplicó la Escala de Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión entre Pares, adaptación de una escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) que mide la percepción de los docentes sobre la capacidad que tiene el equipo escolar, incluyéndose, para manejar las situaciones de agresión entre pares, conformado por 7 reactivos (R44 a la R50).

En séptimo lugar está el Indicador general de violencia, que evalúa el nivel general de violencia que existe en las escuelas entre los diferentes actores según la percepción del docente (González, Vera y Peña, 2017), la cual consta de cinco ítems (R51 a la R55). En seguida se encuentra la Escala de apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares, la cual se adaptó la escala de Littrell, Billingsley & Lawrence (1994) para medir la percepción del docente sobre los comportamientos del director que lo ayudan para el manejo de la agresión entre pares, conformado por 16 ítems (R56 a la R71) que midieron tres tipos de apoyo: Emocional, Informativo e Instrumental. El “Emocional”, son los comportamientos del director que muestran respeto y confianza en el docente para el manejo de situaciones de agresión entre pares.

El “Informativo” que incluye toda información que el director provee a los docentes para ayudarlos en el manejo de la agresión entre pares. El “Instrumental” que se refiere a toda ayuda directa por parte del director para mejorar las habilidades de manejo de la agresión entre pares del docente.

En la investigación fue necesario realizar las siguientes actividades: seleccionar las escuelas participantes, a partir de un listado de escuelas proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, a través del Departamento de Salud y Seguridad Escolar, tomando en cuenta aquellas escuelas que estuvieran ubicadas dentro de los polígonos de violencia en las ciudades

elegidas en el estado de Sonora, se procedió a solicitar permisos y autorizaciones en cada una de las escuelas seleccionadas, se organizó el operativo de trabajo de campo para aplicar instrumentos de pre test y conformar la base de datos correspondiente a esta fase.

Una vez realizadas las cuatro etapas de la investigación, se ejecutaron una serie de análisis estadísticos para someter a prueba la hipótesis de investigación. Para ello, se utilizó el software SPSS versión 22. Se generaron las evidencias de validez y confiabilidad para las escalas utilizadas para docentes, con la finalidad de sustentar su uso en este estudio y garantizar su posible uso en futuras investigaciones en poblaciones similares a la utilizada en este trabajo.

### *Resultados*

En relación con la percepción del clima escolar presenta una correlación moderada positiva con la eficacia colectiva docente ( $r = .491$ ), lo que nos indica que se mejora la percepción de los docentes ante el clima escolar al presentarse eficacia en las acciones dentro de los colectivos. Hay una correlación baja positiva con las prácticas directas ( $r = .305$ ), determinando que al atender los problemas de violencia en las escuelas, de manera directa con los involucrados, se percibe un mejor clima escolar.

De igual forma, con relación a la percepción de clima escolar, se presenta una correlación moderada negativa con el índice general de violencia ( $r = -.431$ ), es decir, mientras más violencia se presenta en las escuelas, afecta la percepción de clima escolar por los docentes de manera negativa. Existe una correlación baja negativa con el enfrentamiento emocional ( $r = -.222$ ) y enfrentamiento evitativo ( $r = -.239$ ). Por lo tanto, este tipo de acciones afectan de manera negativa la percepción del clima escolar, al atender los problemas de violencia sin pensar en soluciones a largo plazo. Todas las correlaciones son de Pearson y significativas al .000.

Así mismo, la eficacia colectiva presenta una correlación baja positiva con la gestión escolar ( $r = .390$ ), es decir, que aumenta la eficacia colectiva al existir una gestión escolar donde todos los involucrados son tomados en cuenta en las decisiones escolares. El apoyo directivo

para la agresión entre pares ( $r = .394$ ), resultado significativo con una correlación baja pero igualmente positiva, indicando que cualquier tipo de apoyo por parte de esta figura educativa es importante en la atención a la violencia escolar según la percepción de los docentes. Además, la satisfacción de vida ( $r = .280$ ) mostró resultados positivos, indicando que cuando el docente siente que está satisfecho en los diferentes ámbitos de su vida, muestra mejor relación con la eficacia colectiva docente, para formar parte de un equipo escolar. Todas las correlaciones son de Pearson y significativas al .000.

Por otro lado, se llevaron a cabo pruebas t de student para factores dicotómicos, encontrando que el haber recibido capacitación para el adecuado manejo de la agresión entre pares mostró diferencias significativas ( $t = 3.02$ ;  $p = .007$ ) en la dimensión de enfrentamiento evitativo. Para los factores politómicos se encontró que en relación con el impacto del factor edad del docente, se observa que está relacionada al clima social escolar ( $f = 2.89$ ;  $p = .001$ ). Así mismo, el número de horas que trabaja a la semana solo resultó significativo para la eficacia colectiva ( $f = 2.97$ ;  $p = .005$ ), enfrentamiento emocional ( $f = 2.79$ ;  $p = .004$ ) y enfrentamiento evitativo ( $f = 3.01$ ;  $p = .001$ ).

Los años de experiencia en la docencia provocó diferencias significativas en la satisfacción con la vida ( $f = 3.12$ ;  $p = .006$ ) con los grupos de edad de 21 en adelante con los de 6 a 10 y los de 11 a 20. En el clima social escolar ( $f = 2.98$ ;  $p = .005$ ) entre el grupo de menos de 5 con el de 11 a 20 y el de 21 a 30, y en el IGV ( $f = 2.56$ ;  $p = .017$ ) con los docentes que tienen menos de 5 años como docentes en comparación de los de 21 en adelante. Además, los años de experiencia en esa escuela solo mostraron diferencias significativas para el enfrentamiento evitativo ( $f = 2.45$ ;  $p = .019$ ) con los docentes con menos de 5 años y los que tienen de 6 a 10 años.

El número de alumnos con necesidades especiales que atiende resultó significativo en la dimensión de enfrentamiento directo ( $f = 2.56$ ;  $p = .018$ ) entre los profesores que no tienen ningún alumno con estas características y los que tienen 3 o más alumnos. El tiempo que tarda en llegar de su casa a la escuela resultó ser un factor significativo para la dimensión de clima social escolar ( $f = 2.53$ ;  $p = .016$ ), entre los que duran de 6 a 10 minutos y los que duran más de 11 minutos.



## *Discusión*

Existe una correlación importante entre la percepción del clima escolar, el apoyo directivo y la eficacia colectiva, manifestándose un mejor clima escolar desde el punto de vista de los docentes, al sentir apoyo por parte de su director y lograr las metas planteadas en sus colectivos para la atención a la violencia. “Una cultura escolar que promueve una convivencia pacífica se caracteriza, en definitiva, por potenciar el compromiso de toda la comunidad con la transformación de los conflictos. Esto se pone de manifiesto a través de la participación de toda la comunidad educativa en la política y decisiones de la escuela, especialmente en los procesos de elaboración democrática de las Normas y en la resolución de los conflictos.” (UNESCO, 2009).

Así resalta la relevancia del establecimiento de corresponsabilidad de los integrantes de la comunidad escolar y el impacto de la puesta en práctica de acciones de estos mismos en el establecimiento de una cultura de paz.

El haber recibido capacitación para el manejo adecuado de la agresión entre pares únicamente obtuvo diferencias significativas en la dimensión de enfrentamiento evitativo. Así los docentes pudieron cambiar su intervención en actos de violencia, para no omitir las agresiones. “La formación docente es un proceso inacabado que requiere de un perfeccionamiento progresivo mediante un proceso de capacitación que se adecue a las necesidades del profesional de la educación y, de acuerdo a los resultados de mejora obtenidos con el estudio, la capacitación sobre identificación y resolución pacífica de la violencia escolar es un elemento trascendental en la lucha de habituación de la violencia, en una sociedad cada vez más inconsciente de problemas fundamentales que coartan la convivencia, la interculturalidad, el cambio y la paz” (Andino, 2018).

De manera similar, el número de horas que se trabaja a la semana fue un factor significativo para la dimensión de eficacia colectiva, enfrentamiento emocional y enfrentamiento evitativo. Siendo el grupo de 21 a 20 horas trabajadas a la semana el que percibe un mayor enfrentamiento evitativo y emocional y una menor eficacia colectiva. Los docentes que trabajan más de 30 horas

y asumen contar con tres o más alumnos con Necesidades Educativas Especiales, utilizan de forma frecuente el enfrentamiento emocional y evitativo y perciben baja eficiencia colectiva. Así, dejando en evidencia que existe una relación entre las percepciones de los docentes y su efectividad ante las situaciones de violencia, la escuela se debe comprometer con la promoción de capacitación y apoyo a los docentes para que se garanticen dichas percepciones de capacidad para prevenir e intervenir ante comportamientos violentos (Stephenson y Smith, 2008).

En relación con la cantidad de alumnos con necesidades especiales que atiende el docente resultó ser un factor significativo en el enfrentamiento directo, siendo los docentes que no atienden a ningún estudiante con estas necesidades los que reportan un mayor enfrentamiento directo. “La escuela ha encontrado una forma particular de introducir este enfoque restaurativo caracterizado por el encuentro, las correcciones, la reintegración e inclusión, así como la implicación del centro escolar en el impulso de estrategias restaurativas (círculos proactivos, reuniones restaurativas, frases asertivas, actividades lúdicas)” (Ramírez, 2017). Esto se aprecia que lo desarrollan de forma más sencilla los docentes que se pueden enfocar en atender los actos de violencia sin involucrar a alumnos con necesidades especiales en el aula.

Respecto a la edad, tuvo efectos significativos en relación con el clima social escolar. Otro atributo de los educadores que resultó relevante fueron sus años de experiencia como docente. Este se ve reflejado en la dimensión satisfacción con la vida, el clima social escolar y el IGV. Además, la antigüedad en la misma escuela obtuvo diferencias significativas en el enfrentamiento evitativo. Por último, el tiempo en transportarse de la casa a la escuela tuvo diferencias significativas en el clima escolar. Así todos los aspectos ajenos a la organización de una escuela, intervienen en la percepción del clima escolar por parte de los docentes, donde sus problemas personales o situaciones de vida, los pueden afectar en la satisfacción que sienten al trabajar en esa institución.

## Referencias Bibliográficas

- Andino, R. (2018) Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. Ecuador: Alteridad.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017. Recuperado de: <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>
- Burguer, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Baumna, S. y Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social indicators research*, 64(2), 159-190.
- Einar, M., & Sidsel, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Fernández, I. (1998), Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid, España: Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=IykDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=clima+escolar&ots=eDqCcbug2&sig=ElM7kJPzf1n3H5z9LeoKqJgSxw0#v=onepage&q=clima%20escolar&f=false>
- González, E., Peña, M. y Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*. 15(1), 224-239 Recuperado de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1120> INEE. Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (2014) La convivencia escolar en las escuelas primarias de México, México: Autor
- Kallestad, J., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(21). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/232485274\\_Predicting\\_Teachers'\\_and\\_Schools'\\_Implementation\\_of\\_the\\_Olweus\\_Bullying\\_Prevention\\_Program\\_A\\_Multilevel\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/232485274_Predicting_Teachers'_and_Schools'_Implementation_of_the_Olweus_Bullying_Prevention_Program_A_Multilevel_Study)
- Huang, F., y Cornell, D. (2015). Multilevel Factor Structure, Concurrent Validity, and Test-Retest Reliability of the High School Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-14.
- Huebner, E. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly*, 6(2), 103.

Littrell, P., Billingsley, B., y Lawrence, H. (1994). The effects of principal support on special and general educator's stress, job, satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.

López, V. (2014) *Convivencia escolar*, Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf> Ministerio de Educación República de Chile (2013) *Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo*, Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Gestion-de-la-Buena-Convivencia.pdf>

Pavot, W. y Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.

Ramírez, M. (2017) *Enfoques escolares restaurativos: Una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia inclusiva y el aprendizaje en la escuela*. San Luis Potosí, México: COMIE.

Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/232591575\\_Dimensions\\_of\\_Teacher\\_SelfEfficacy\\_and\\_Relations\\_With\\_Strain\\_Factors\\_Perceived\\_Collective\\_Teacher\\_Efficacy\\_and\\_Teacher\\_Burnout](https://www.researchgate.net/publication/232591575_Dimensions_of_Teacher_SelfEfficacy_and_Relations_With_Strain_Factors_Perceived_Collective_Teacher_Efficacy_and_Teacher_Burnout)

Stephenson, P., & Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Tinco, S. (2016). *Gestión educativa y su influencia con el clima laboral de los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Primario de la Provincia de Islay-2015*.

UNESCO (2009) *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*, Santiago de Chile: Salesianos.

Vera, J., Lagarda, Á., Navarro, C., y Calderón, N. (2016). Validación de una escala para evaluar enfrentamiento ante la violencia escolar de docentes en el estado de Sonora. *REVALUE*, 4(2). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/299657879\\_Validacion\\_de\\_una\\_escala\\_para\\_evaluar\\_la\\_manera\\_como\\_los\\_docentes\\_enfrentan\\_los\\_conflictos\\_de\\_violencia\\_escolar\\_en\\_el\\_Estado\\_de\\_Sonora](https://www.researchgate.net/publication/299657879_Validacion_de_una_escala_para_evaluar_la_manera_como_los_docentes_enfrentan_los_conflictos_de_violencia_escolar_en_el_Estado_de_Sonora)

---

# Experiencias en torno a la violencia escolar en educación media superior

J. Guadalupe Zaragoza Jiménez	<b>chepezj58@hotmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0003-1697-1218
Fernando Álvarez Jiménez, Ricardo Vázquez Valls, Registro ORCID 0000-0002-1602-6067 Jesús Alfredo Souza López, Ernesto Javier Ramírez Ceja		
Escuela Preparatoria No. 3, Universidad de Guadalajara		Guadalajara, México

El análisis de la violencia escolar gira a partir de una visión psicosocial y ambiental. Interesa describir y clarificar la violencia en el aula, con todos los actores participantes, víctimas, victimarios, testigos, cómplices, así como el ambiente en que se envuelve el problema, incluyendo el escenario escolar y el extraescolar.

Con la elaboración de este proyecto se estudió el fenómeno de la violencia escolar y en la escuela, para que, a partir del análisis de los resultados, se pueda promover la confianza, la armonía y la paz en las relaciones escolares entre profesores-alumnos, padres-hijos y con todos los elementos que interactúan en la escuela, con el fin de que en la escuela surjan perspectivas de pacifismo que se puedan extender hacia toda la comunidad.

Para esta investigación se usó una metodología cualitativa que permitiera desde el relato de experiencias, identificar factores de riesgo, hechos violentos en la escuela y sus alrededores, respuestas ante los hechos de violencia y planteamientos conductuales que podrían ejercerse para evitar o mitigar este tipo de vicisitudes. El método elegido fue el fenomenológico, ya que permitió después de un proceso de filtración, analizar los testimonios de los estudiantes que fueron entrevistados, los cuales habían sido víctimas o testigos de problemas de violencia en o fuera de la escuela.

Se encontró que, en el vecindario de la escuela, ocurren situaciones de riesgo grave, mediando el uso de armas blancas o de fuego, golpes y amenazas, donde por lo menos un alumno de cada grupo ha sido víctima de este tipo de violencias. En lo interno, se detectaron múltiples situaciones de violencia verbal, juegos agresivos, bromas pesadas, así como situaciones de ciber-acoso, prepotencia de profesores y abuso de autoridad.

Tras el análisis de las evidencias se conjeturó que las estrategias para solventar esta problemática, en el nivel interno, deben sustentarse en la promoción de la educación emocional, que incluya actitudes de autocuidado y autoconciencia sobre los factores de riesgo a los que están expuestos, un proceso formativo, continuo y permanente, que pretenda potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida y para responder holísticamente a situaciones violentas que le impidan el bienestar personal y social.

Este proyecto apuesta a un planteamiento que promueva la confianza, la armonía y la paz en las relaciones escolares, entre profesores-alumnos-padres-hijos, y con todos los elementos que interactúan en lo escolar, y que de la escuela surjan perspectivas de pacifismo que se puedan extender hacia toda la comunidad. Sobre todo, con la base en la confianza y el respeto entre las personas, para incidir en un cambio de actitudes de violencia, ante la difícil situación por la que atraviesan muchas instituciones educativas (violencia escolar).

El sentido de la violencia escolar gira en forma de una visión psicosocial y ambiental. Interesa analizar, describir y clarificar la violencia en el aula, con todos los actores participantes, víctimas, victimarios, testigos, cómplices, así como el ambiente en que se envuelve el problema, como el escenario escolar y el modelo educativo.

El propósito principal es actuar promoviendo actitudes armoniosas con continuidad permanente como un semillero proactivo para cambios ejemplares, que sirvan de modelo para ir copiando y proyectando cada vez a más personas. La institución escolar de origen de este proyecto se encuentra enmarcada en un medio para-social, entendiéndolo como un ambiente con un sinnúmero de amenazas, zona popular, con negocios oscuros de venta de alcohol,

drogas, pandillas, tribus urbanas, lugares vandalizados, prostitución, y otras amenazas. Es una constante de asaltos, depredadores, amenazas, corretizas, tentativas, golpes, ofrecimiento de drogas, y hasta represión policial a los estudiantes. A pesar de medidas preventivas como usar uniformes de la escuela, los padres de familia tienen que acompañarlos principalmente en ciertos momentos de riesgo. Además, se trata de detectar situaciones de violencia dentro de la institución escolar

Para obtener una descripción más concreta y efectiva sobre situaciones de insultos, motes, golpes, amenazas, acoso, rechazos, o cualquier tipo de violencia, se revisó el ambiente actual; en otra investigación que se realizó en la institución acerca del confort y la educación emocional, Chávez Godínez, L. G., et-al (2018), se encontró que tanto estudiantes como profesores, se sentían seguros y confortables dentro del recinto.

### *Metodología*

Se visitaron a 48 grupos de BGC (Bachillerato General por Competencias) de una escuela preparatoria del SEMS (Sistema de Educación Media Superior) y se realizó una base de datos de los estudiantes que habían sido víctimas de actos de violencia durante el trayecto de su casa a la escuela, dentro de los muros de la escuela y durante el trayecto escuela-casa. Posteriormente se procedió a identificarlos e invitarles a narrar o reseñar sus experiencias mediante un cuestionario de 5 ítems seguida de una entrevista semiestructurada breve. Y de manera anónima se obtuvieron los testimonios de aquellos estudiantes que habían sufrido algún tipo de violencia intramuros, entre pares o de docentes y/o administrativos hacia ellos. Posterior a la captación de evidencias se procedió a identificar categorías de tipos de violencia, factores de riesgo a los que están expuestos y la percepción del clima escolar.

### *Resultados, avances y/o hallazgos*

Al haber recopilado los datos, las encuestas y los registros de testimonios de los alumnos que participan del estudio, fue posible encontrar que la Violencia Escolar (VE) ocurre con frecuencia dentro de la escuela, mientras que en la zona próxima al plantel los hechos de violencia ocurren de manera constante, donde por lo menos un estudiante por grupo reportó

haber sido víctima o testigo de un hecho de violencia, ya fuese en su camino de la casa a la escuela o viceversa. Existen instancias de asalto a mano armada, destaca el uso de cuchillos y navajas, pistolas de utilería, empujones, golpes, insultos y amenazas. A decir de los entrevistados, la presencia de las patrullas de la policía es percibida como intimidante, la policía también incurre en irregularidades en donde destacan las detenciones arbitrarias con el pretexto supuesto de “haber recibido una queja por parte de los vecinos”. Mientras que dentro de la escuela encontramos que la VE se da en varias instancias y configuraciones, a saber:

### *Violencia entre pares: dos dimensiones (la densa y la sutil)*

#### **Hombres para con hombres-**

A decir de los entrevistados existe un ambiente hostil en algunos grupos, donde hay juego rudo, golpes y empujones, intimidación, es una dinámica persistente entre grupos de hombres. Se juegan bromas pesadas, por ejemplo, esconden las pertenencias de la víctima con el objetivo de hacerle desesperar. En las formas más sutiles de violencia, es decir aquella en la que no existe la fiscalidad, se asignan sobrenombres o apodos despectivos; son sarcásticos, e insultan. La percepción que los muchachos tienen, es que el fenómeno es enteramente normal, algunos lo justifican como una especie de “entrenamiento” para las inclemencias de la vida adulta, es decir deben ser “hombres fuertes” y entre ellos se lo procuran a través de estas dinámicas.

#### **Mujeres para con las mujeres-**

La dimensión que más se da en dirección hacia las mujeres, es por lo general en el ámbito de lo sutil, rumores, comentarios despectivos. La confrontación directa casi nunca ocurre, no se registran instancias de agresiones físicas entre mujeres, sin embargo, la percepción de las mujeres con respecto a otras mujeres es de crueldad y el ánimo casi siempre es el de dañar o destruir la reputación de la compañera. El daño no puede cuantificarse en objetos rotos o extraviados, sino que perdura a lo largo del tiempo, es psicológico y depende de mujer a mujer.



De los estudiantes en relación con las figuras de autoridad (En lo académico y lo administrativo)

Los muchachos perciben que se encuentran en una situación de desventaja en referencia a procesos académicos y administrativos. Se registran instancias de administrativos arrogantes y prepotentes que, por su carácter y posición de poder, dificultan procesos que otrora deberían ser más rápidos. También trato preferencial con referencia al sexo biológico o un trato discriminatorio de acuerdo al sexo. Sin duda donde existen más quejas es sobre el abuso de la normativa interna a la institución, por ejemplo: la normativa que regula la vestimenta y el uso del uniforme, de acuerdo con los entrevistados, esto constituye una forma de acoso y viene a afectar la percepción del clima escolar como “pobre”. Se dice también que en algunas instancias los afectados han realizado denuncias, cuando ha sido pertinente. Sin embargo, los encuestados no albergan mucha esperanza con respecto al proceso de denuncia y lo atribuyen a la idiosincrasia del país.

Se lograron identificar tres grandes categorías de percepción sobre la situación que se vive en la institución de la VE a saber:

### *Vulnerabilidad*

Con respecto a la situación de inseguridad que se vive en el área próxima a la escuela donde destaca la percepción de que el uniforme los hace más visibles y por lo tanto vulnerables a robos y asaltos mientras esté en trayecto a la escuela. Mientras que las mujeres por su condición perciben que esto las vuelve más susceptibles a instancias de acoso y violencia, mientras que los varones por su parte, tienen una visión más estoica y de resignación con respecto a la inseguridad/violencia. Entienden que “**las cosas son así**” y que la inseguridad/violencia; el ser varón ya asegura que el robo o el asalto involucre fuerza física. Consideran que las medidas que la autoridad emprende son insuficientes y en cuanto más, son meras simulaciones, el patrullaje por parte de las fuerzas del orden es contraproducente, pues la policía centra su presencia, que ya es muy visible, en las mismas áreas todos los días, haciéndoles fáciles de evadir por parte de los delincuentes.

### *Desesperanza*

Ambos géneros consideran que la situación que viven les sobrepasa, que ellos por sí mismos no tienen ningún tipo de injerencia o potestad para poder cambiar la realidad que les ocupa, esto con respecto a la situación de inseguridad/violencia que se vive en el contexto próximo a la escuela. Mientras que en relación al clima escolar, la noción es muy similar, hombres y mujeres viven situaciones de violencia sutil y densa dentro de la escuela, **“como si no hubiera tiempo para respirar poquito”** dijo una de las chicas entrevistadas; **“nadie quiere estar por debajo de nadie y lo vemos aquí en la escuela también”** la dinámica dentro de las aulas responde a un clima de competitividad y de búsqueda de la sumisión del otro, no es posible generalizar y decir que en cada aula se vive un clima así, sin embargo es muy común. Esto podría asociarse con una noción de que el sufrimiento es una forma virtuosa de vivir y que todo aquel que sufre, no debe desear el no sufrir, ya que no le compete; es de algún modo una forma de castigo que debe ser soportado. En la práctica vemos que el fenómeno de la desesperanza responde a una serie de representaciones que se depositan en los sujetos desde su crianza y que se refuerzan en su contacto con la sociedad a gran escala.

### *Percepción “pobre” del clima escolar*

Se vive una experiencia generalizada de que la violencia densa o sutil va ocurrir, los varones la esperan generalmente de otros varones. Como se decía en sus dos vertientes la densa que involucra algún tipo de acto concreto o de burla o comentario sarcástico y que la experiencia está asegurada en algún momento durante su trayectoria académica. Los varones en su relación con la autoridad, perciben que por el hecho de ser hombres en más de alguna situación serán discriminados, y que el trato preferencial lo reciben las mujeres casi siempre. O que el castigo cuando se encuentren en una falta, involucrará algún tipo de esfuerzo, por ejemplo: “Nos castigaron a unos amigos y a mí, por estar en la cancha a la hora de educación física. El castigo fue que nos pidieron que hiciéramos la limpieza del baño de mujeres del primer piso; y a las chicas que estaban con nosotros solo las dejaron ir con una advertencia” según la normativa, las sanciones no estipulan ningún castigo así. Tanto varones como mujeres consideran que no siempre lo académico es lo que se pondera a la hora de las evaluaciones, es la percepción de que aquellos que logran algún tipo de simpatía con el docente se ven beneficiados con mejores notas. Y el esfuerzo que ponen en sus deberes no siempre se ve recompensado ya que en muchas ocasiones el docente no retroalimenta propiamente los avances y a veces solo los registra. Algunos docentes incluso, no llevan registro de participaciones e interpretan y aplican los criterios de desempeño de manera libre y a su conveniencia. En lo administrativo se han encontrado instancias

de prepotencia, e intransigencia. Algunas de las compañeras entrevistadas denunciaron a través del instrumento-encuesta instancias de acoso sexual por parte de algunos docentes, y entre docentes.

### *Conclusiones*

Se encontró que la implementación de desarrollo o refuerzo de las habilidades socioemocionales en el papel; tanto en currícula, tutoría, como en planeaciones didácticas de academia y no en los hechos con la sociabilización constante de temáticas relacionadas o afines en varias plataformas de difusión, no han mejorado la percepción del clima escolar, ni disminuido los hechos de violencia en cualquiera de las instancias que se han mencionado. La percepción general, es una situación de desesperanza, ya que normaliza las situaciones de violencia que pueden experimentar ya sea en su casa, en la calle y en la escuela. Siendo la violencia, en general, un fenómeno esperado y casi inevitable. Lo que se descubrió no es un deseo de buscar relaciones armoniosas y horizontales; sino de imponerse sobre el otro, buscar su sumisión o reconocimiento, del mismo modo en el contexto escolar se abren paso entre los alumnos; ideologías insidiosas que vienen a seducir a algunos, entendiendo que en la actualidad surgen tendencias que se magnifican o que glorifican la violencia en mayor o menor grado y forma de proyección, por ejemplo: los casos de denuncias falsas, rumores difamatorios o abierta hostilidad hacia quien ostente alguna jerarquía en general.

Tras el análisis de las evidencias se conjeturó que las estrategias para solventar esta problemática, en el nivel interno, deben sustentarse en la promoción de la educación emocional, que incluya actitudes de autocuidado y autoconciencia sobre los factores de riesgo a los que están expuestos, un proceso formativo, continuo y permanente, que pretenda potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida y para responder holísticamente a situaciones violentas que le impidan el bienestar personal y social.

En cuanto a lo que sucede en la calle, en los alrededores de la escuela, es importante conectar todos los canales de comunicación eficaz posibles con las autoridades responsables de mantener el orden y la seguridad en la ciudad y no darse por servido solamente con el diálogo con los patrulleros de la zona; así como involucrar a los padres de familia en estar atentos a lo que sucede con sus hijos, promoviendo el diálogo en casa. En relación a los estudiantes, reforzar también sus habilidades socioemocionales que les permitan tener una respuesta adecuada ante cualquier eventualidad o

un posible ataque por parte de la delincuencia que ensordece la seguridad de la zona, así como continuar con medidas prácticas que ya se vienen recomendando por las autoridades del plantel, tales como: acudir a la escuela o a casa en grupos de estudiantes, tanto como sea posible; seguir usando el uniforme escolar; no llevar consigo objetos de valor, mucho menos lucirlos ante el público y mantener en todo momento la ecuanimidad para responder en forma satisfactoria ante un posible ataque, siendo asertivos y no violentos. La tarea para nada es fácil, pero seguramente se facilitará en la medida que se comprenda la urgente necesidad que existe de aplicar entre el estudiantado programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, desde la propia currícula y con actividades extracurriculares, que puedan extenderse incluso a su familia, con los amigos y vecinos y en el caso de la escuela, con sus profesores y administradores escolares.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4 pp. 493-509 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71358> (Consultado el 10 de febrero de 2020).

Bisquerra-Alzina, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional Editorial Síntesis, España, ISBN Digital: 9788499587202. Recuperado de: <https://www.sintesis.com/educar-instruir-71/orientacion-tutoria-y-educacion-emocional-libro-1707.html> (Consultado el 10 de febrero de 2020).

De Antón-López, J. (2012). Sentido de la violencia escolar. Editorial CCS, España, ISBN 9788498428452.

Delval, J. (2006). Aprender en la vida y en la escuela. Editorial Ediciones Morata SL 2da ed. España, ISBN 788471124463.

Chávez-Godínez, L. G., Zaragoza-Jiménez, J. G., Vázquez-Valls, R., Rodríguez-García, M. Y., Lozano-Martínez, L. P., Zaragoza-Jiménez, L., Aguirre- Martínez, J. L. & Larios -Maya, R. S. (2018). “Análisis comparativo de los niveles de habilidades socioemocionales en estudiantes provenientes de familias integradas y desintegradas de la Preparatoria N°3”. En 2018 La Investigación Educativa en el Nivel Medio Superior, Conocimiento emergente en la educación media superior Rosario-Muñoz, V. M., Zaragoza-Vega, O. Coord. pp 227-248 SEMS, Universidad de Guadalajara, México.

Sandoval-Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década. vol.22 no.41 Santiago dic. 2014. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007> (Consultado el 10 de febrero de 2020).

# Bullying en Educación Superior: Relación con la agresividad y malestar psicológico

Julio Isaac Vega Cauih	<a href="mailto:julio.vega@correo.uady.mx">julio.vega@correo.uady.mx</a>	Registro ORCID 0000-0001-9190-3720
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán		
Aarón Javier Euan Catzin		Registro ORCID 0000-0001-6119-0352
Foco Rojo: Centro de Psicología Aplicada		
Mérida, México		

El acoso escolar es un fenómeno que suscita una preocupación importante en la sociedad actual, ya que se ha encontrado que se asocia a diversas problemáticas conductuales, físicas, psicosomáticas y de salud mental (Musalem y Castro, 2015). En este sentido, la investigación actual se ha centrado en el estudio de los aspectos emocionales y morales que comprende el acoso escolar, de modo que se analizan las capacidades de regulación emocional y las estrategias de afrontamiento en los involucrados (Sánchez et al., 2012).

Para poder identificar estos aspectos, se suelen crear o identificar categorías que permiten agrupar estas características de acuerdo con la función que desempeñan las personas que participan en la dinámica del acoso escolar. Como se observará, estas categorías suelen ser: a) víctimas, b) agresores, c) víctimas-agresores y, d) no involucrados (Santoyo y Frías, 2014). A continuación, se describen algunos hallazgos sobre los aspectos del malestar psicológico y agresividad en los involucrados en el acoso escolar.

### *Aspectos de malestar psicológico en las víctimas*

Según Velasco Rodríguez, Seijo y Vilariño (2012) existen dos niveles de consecuencias de la victimización referidas al malestar psicológico. El Nivel 1 implicaría consecuencias negativas en el funcionamiento psicológico deseable y el Nivel 2, estaría representado por la presencia de aspectos psicopatológicos.

En el Nivel 1, estos investigadores encontraron que las víctimas de acoso escolar suelen presentar sentimientos de infelicidad, soledad, pérdida de motivación escolar, disminución de la autoestima, sentimientos de inferioridad, así como sensibilidad al rechazo y a las evaluaciones negativas de los demás. Un estudio realizado por Puértolas Jiménez y Montiel Juan (2017), en el que se revisaron 86 artículos científicos (entre revisiones sistemáticas, meta-análisis y estudios de diseños transversales), respalda los hallazgos anteriores, pues se encontró que las víctimas de acoso escolar presentan problemas de sueño, sentimientos de inseguridad, infelicidad y tristeza, malestar e inestabilidad emocional, irritabilidad, ansiedad y grave deterioro de la autoestima, así como cambios de humor. Otras investigaciones encontraron que estas características también se presentan en estudiantes con conductas de víctima-agresor y que se diferencian de otros grupos de estudiantes como los No involucrados o Grupos de Control (González et al., 2015; Valdés Cuervo et al., 2013)

En el Nivel 2 Velasco Rodríguez, Seijo y Vilariño (2012), encontraron que las víctimas de acoso escolar suelen presentar problemas como depresión (Rendon Uribe, 2015), ansiedad, trastorno de estrés postraumático, consumo de sustancias, fobia social, trastornos de la percepción de la imagen corporal como la dismorfia muscular, trastornos alimentarios e ideación y tentativa suicida. Puértolas Jiménez y Montiel Juan (2017), también encontraron que los estudiantes identificados como Víctimas/Agresores suelen presentar mayores problemas como depresión, estrés postraumático, fobias, ansiedad y otras dificultades internalizantes y externalizantes. De acuerdo con Brockenbrough, Cornell y Loper (2002), si bien este grupo de alumnos víctimas presenta conductas agresivas, ésta es reactiva, es decir, que se da como una respuesta a la hostilidad recibida. No obstante, Salmivalli y Nieminen (2002) obtuvieron hallazgos diferentes. En su estudio, los niños Víctimas/Agresores fueron agresivos tanto de forma reactiva como proactiva. Fueron los niños Víctimas quienes presentar agresividad reactiva pero no fueron proactivos.

### *Aspectos de agresividad en los agresores*

En términos generales, las investigaciones han encontrado que los agresores utilizan más estrategias de afrontamiento agresivas que las víctimas (Sánchez et al., 2012). Las investigaciones en educación básica han encontrado una relación entre el acoso escolar y los comportamientos antisociales, las actitudes desafiantes, así como una mayor probabilidad de desarrollar personalidad antisocial, utilizar comportamientos violentos, y cometer delitos en la vida adulta (Velasco Rodríguez et al., 2012). Otras investigaciones como la realizada por Cerezo y Méndez (2013) con más de 1,200 estudiantes de secundaria en España, respaldan los hallazgos al encontrar diferencias significativas en estos aspectos entre los agresores y otros grupos como las Víctimas, las Víctimas/Agresor y los No involucrados.

Así mismo, otros estudios han hallado estas y otras características como el consumo de sustancias, hacer grafitis en espacios no permitidos, problemas de disciplina en la escuela en estudiantes de educación básica tipificados como Agresores (González et al., 2015; Puértolas Jiménez y Montiel Juan, 2017; Valdés Cuervo et al., 2013).

Un fenómeno interesante, es lo que sucede con los agresores victimizados. Sánchez et al. (2012) identificaron que existen ciertas diferencias entre este y otros grupos (Agresores, Víctimas y No involucrados) en cuanto a las estrategias agresivas y de autodestrucción que utilizan. Por ejemplo, Salmivalli y Nieminen (2002) realizaron un estudio con más de 1,000 estudiantes de entre 10 y 12 años y encontraron que el grupo de Agresores/Víctimas eran más agresivos que los identificados como Agresores.

Es de gran importancia analizar las características y las consecuencias que el acoso escolar genera en estos grupos de alumnos, pues permite conocer mejor el fenómeno y su dinámica. Así mismo, permite identificar a los grupos que requieren de una atención primordial según el riesgo que represente (Puértolas Jiménez y Montiel Juan, 2017). Como se ha podido observar, las investigaciones sobre el acoso escolar se suelen desarrollar con estudiantes de educación básica, por lo que es necesario identificar estos aspectos en niveles educativos superiores (Sánchez et al., 2012). Es por ello que este trabajo busca identificar la existencia de clases de alumnos universitarios involucrados en el acoso escolar en el que converjan víctimas y agresores, así como determinar si se diferencian a partir del distrés psicológico y la agresividad.

En el estudio, participaron 338 estudiantes de nivel superior de diversas escuelas del interior del estado de Yucatán, elegidos a través de un muestro de tipo intencionado siguiendo un esquema de bola de nieve. De éstos, un 44.7% de los estudiantes fueron hombres, el 61.5% de escuelas públicas, con un rango de edad que iba desde los 18 hasta 27 años ( $M = 19.66$ ;  $D.E. = 1.74$ ).

### *Instrumentos*

#### *Acoso Escolar*

La principal variable, fue evaluada utilizando una versión previamente validada y adaptada del California Bullying Victimization Scale (Vega-Cauich y Cisneros-Cohernour, 2019; Vega Cauich y Cisneros-Cohernour, 2017), donde se reportan valores de confiabilidad adecuados (superiores a .80), y con análisis de validez que demuestran la correlación del constructo con otras variables asociadas al acoso escolar como la agresividad y la satisfacción escolar.

#### *Malestar psicológico*

Esta variable se midió utilizando la Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10, en su adaptación al español Sánchez-Sosa, Villareal-González y Musitu. La escala es una medida general del malestar psicológico, con una consistencia interna buena (.88), y con evidencia de validez convergente a través de sus correlaciones con el Inventario de Depresión de Beck y la Escala de Ansiedad de Spilberger.

#### *Agresividad*

Para esta variable, se utilizó la escala de Agresión Proactiva y Reactiva de Reine et al., adaptado al español por Andreu, Peña y Ramírez (2009), donde se obtuvieron índices de consistencia interna buenos (.84 a .91), y análisis de validez de constructo a través de los cuales se obtuvo que los hombres obtienen mayores puntuaciones de agresividad que las mujeres, lo cual es consistente con la teoría sobre agresión.



### *Procedimiento*

La recolección de datos fue realizada a partir de un muestreo de tipo de intencional con esquema de bola nieve, es decir, donde otros participantes ayudaban a conseguir más elementos muestrales. La aplicación de los instrumentos fue a través de encuestas de lápiz y papel con el acompañamiento de los encuestadores para resolver dudas en caso de no entender las instrucciones o el contenido de los instrumentos. Previamente a contestar los datos, se leyó el consentimiento informado a los participantes, y únicamente participaron aquellos que tuvieran la mayoría de edad para poder brindar su consentimiento, y aquellos que accedieron a hacerlo. La aplicación individual tuvo una duración máxima de 15 minutos.

Posteriormente, los datos fueron analizados en tres fases. Primeramente, se realizó un análisis de correspondencias múltiples para obtener los dos primeros componentes de las variables de victimización y agresión por bullying. A partir de ello, se guardaron estas puntuaciones para poder realizar un análisis de conglomerados con la finalidad de obtener grupos latentes y homogéneos entre los participantes, explorando la posibilidad de obtener dos, tres y hasta cuatro grupos. Finalmente, se eligió uno de estos modelos de agrupamiento para poder realizar los contrastes entre las variables de agresividad y malestar psicológico.

### *Resultados*

#### *Análisis de Correspondencias Múltiples*

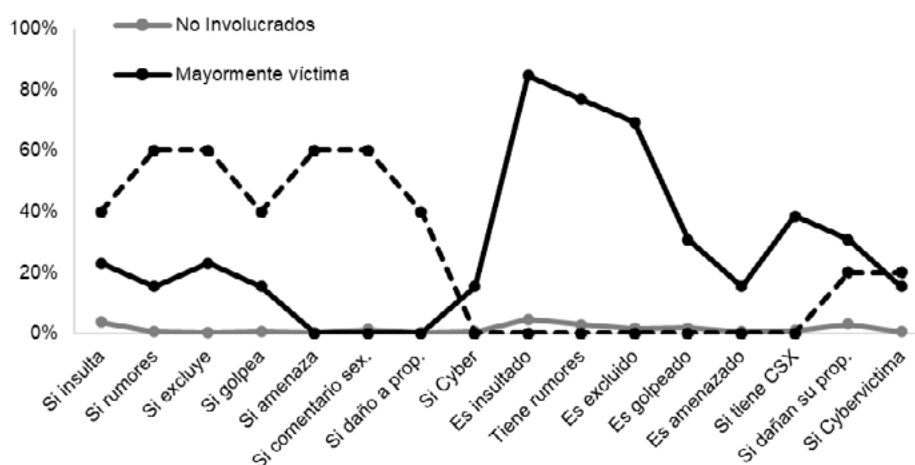
Los análisis de correspondencias múltiples se realizaron con los ocho ítems que evaluaban victimización, y los ocho ítems que evaluaban agresión. Para ello, primeramente, se dicotomizaron las opciones de respuesta, considerando como “No experimentó” aquellos que pusieron una respuesta inferior a “2 a 3 veces en el último mes”, y como un “Sí experimentaron” cuando se ponía una respuesta igual a superior a “2 a 3 veces en el último mes”.

Los resultados dieron dos componentes con una consistencia interna de .639 que puede ser considerado como adecuada, y que explican hasta el 31.2% de la variable del instrumento según los resultados de la inercia obtenidos. Estos dos componentes fueron guardados y utilizados para la segunda fase.

### *Análisis de Conglomerados*

De segunda fuente, se realizó un análisis de conglomerados utilizando los dos componentes, utilizando el método jerárquico del vecino más lejano para obtener grupos bien diferenciados. Se considero resguardar tres propuestas de agrupamiento: dos grupos, tres grupos y cuatro grupos, conservando la propuesta que brindara una interpretación simple y coherente siguiendo el principio de parsimonia.

Los resultados arrojaron que el modelo de tres grupos es el más sencillo de interpretar y que brinda resultados con coherencia. Tal como se observa en la Figura 1, se obtuvo que existen tres formas en las que los estudiantes se involucran en el acoso escolar en el nivel superior: (1) estudiantes no involucrados, cuya participaron como víctima o agresor es prácticamente nula y son los más frecuentes con un 94% de la muestra; (2) mayormente víctimas (4%), donde destaca que mayormente experimentan acoso de tipo indirecto o relacional, pero que también realizan en ciertas ocasiones expresiones de violencia como insultar, excluir, golpear o generar rumores; y (3) alumnos mayoritariamente agresores (2%), que suelen en su mayoría amenazar, realizar comentarios sexuales, rumores y excluir, pero que también ocasionalmente reciben agresiones, mayormente de dos tipos: daños a sus propiedades y pertenencias, y cybervictimización. Contrario a los esperado, no se encontraron grupos de víctimas o agresores “puros”, sino que en general el ser víctima-agresor es lo usual, aunque con una participación en unos de estos dos tipos mayormente marcada.

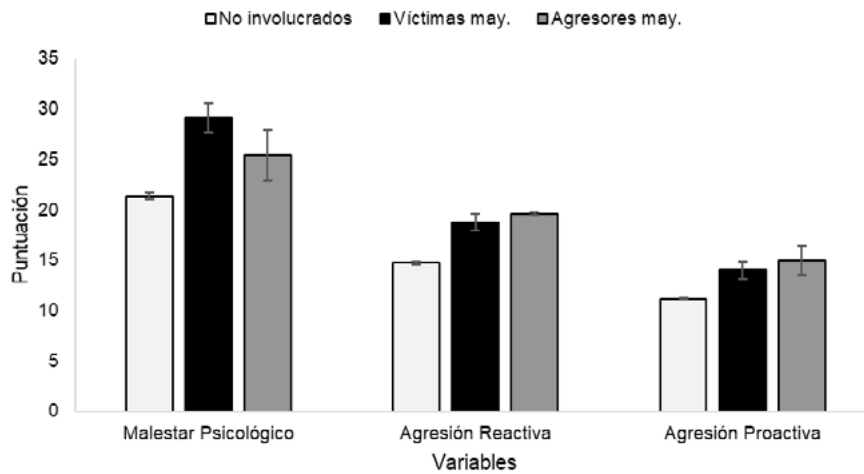


**Figura 1. Grupos de estudiantes identificados según su tipo de involucramiento en el acoso escolar**

(Nota: CSX = comentarios sexuales).

### *Diferencias entre malestar psicológico y agresividad*

Finalmente, se exploraron las diferencias entre los grupos identificados con el malestar psicológico y la agresividad proactiva y reactiva a través de las pruebas de ANOVA. Primeramente, sí se encontraron diferencias estadísticamente entre los tres grupos con respecto al malestar psicológico ( $F(2) = 10.05$ ;  $p < .001$ ), en donde las mayormente víctimas obtuvieron puntuaciones significativamente mayores cuando se comparaban con los no involucrados ( $p < .001$ ) y los mayormente agresores ( $p < .001$ ), aunque no cuando se comparaban mayormente agresores con no involucrados ( $p = .494$ ), lo que sugiere que los mayoritariamente víctimas experimentan más malestar psicológico que cualquier otro tipo de involucrado en el acoso escolar (Ver Figura 2).



**Figura 2. Diferencias en malestar psicológico y agresión en los tres grupos identificados.**

Por su parte, también existieron diferencias estadísticamente significativas cuando se compararon con la agresión reactiva ( $F(2) = 13.94$ ;  $p < .001$ ) y la agresión proactiva ( $F(2) = 24.37$ ;  $p < .001$ ). Sin embargo, no existieron diferencias significativas, entre mayoritariamente agresores y mayoritariamente víctimas, pero estos dos grupos sí presentaron diferencias significativas con los no involucrados ( $p < .001$ ), siendo que los primeros presentan mayores niveles de agresividad que los no involucrados.

### *Discusión*

Con respecto a las clases de alumnos que se formaron en el análisis de conglomerados se puede observar que éstos son similares a los encontrados en estudios realizados con estudiantes de educación básica, aunque no se hallaron grupos puros. Es posible que esto se deba a que la agresividad no es un fenómeno dicotómico, así como a la moderación de aspectos como la reactividad de las víctimas ante la violencia recibida. También es posible que esto se deba a la dinámica propia que tiene el acoso escolar en los estudiantes universitarios, pues estudios previos señalan las diferencias existentes en los diversos niveles educativos (Chapell et al., 2006). Por ejemplo, se ha visto que en estos niveles educativos suele presentarse con mayor frecuencia el acoso de tipo relacional o indirecto, a diferencia del nivel primera y secundaria, donde se da con mayor frecuencia el bullying físico o directo (Juvonen y Graham, 2014).

En cuanto a las características relacionadas con el malestar psicológico, los resultados coinciden con los hallazgos de los estudios en niveles educativos básicos (González et al., 2015; Puértolas Jiménez y Montiel Juan, 2017; Valdés Cuervo et al., 2013; Velasco Rodríguez et al., 2012), en el que se observan problemas de malestar psicológico en los grupos de Víctimas y Víctimas/Agresores. Así mismo, los resultados sobre la agresión reactiva y proactiva, en parte coinciden con lo encontrado por Salmivalli y Nieminen (Salmivalli y Nieminen, 2002): el grupo de Agresor/Víctima fueron más agresivos tanto de forma reactiva como proactiva que el grupo de No Involucrados. No obstante, en relación con el grupo Víctima/Agresor los resultados de este estudio difieren en tanto que los estudios anteriores mencionan que este grupo suele utilizar únicamente la agresión reactiva.

Se recomiendan más investigaciones al respecto que brinden mayor luz sobre la replicabilidad en el nivel universitario de los hallazgos del acoso escolar realizados en niveles básicos.

## Referencias Bibliográficas

---

- Andreu, J., Peña, E. y Ramirez, J. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37–49.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G. y Loper, A. B. (2002). Aggressive Attitudes Among Victims of Violence at School. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273–287.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5–14. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i1.32>
- Chapell, M., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W. y Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633–648.
- González, B. M., Morales Reynoso, T. y Gómez, Y. A. (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 185–200. [www.psyse.org](http://www.psyse.org)
- Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Puértolas Jiménez, A. y Montiel Juan, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, 5, 85–128. <https://doi.org/10.12827/RVJV.5.04>
- Rendon uribe, M. A. (2015). Víctima de Bullying, aprovechamiento escolar y depresión en adolescentes mexicanos de la frontera entre México y Estados Unidos de Norteamérica. *Revista internacional sobre diversidad e identidad en la educación*, 2(1), 1–29.
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *En Aggressive Behavior* (Vol. 28, Número 1, pp. 30–44). <https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71–82.

Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [revista en Internet] 2014 [acceso 02 de abril de 2019]; XLIV(4): 13-41. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 44(4), 13–41.

Valdés Cuervo, Á. A., Yañez Quijada, A. I. y Carlos Martínez, E. A. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 1729–4827.

Vega-Cauich, J. I. y Cisneros-Coheurnour, E. J. (2019). El California Bullying Victimization Scale (CBVS) para la evaluación del bullying y cyberbullying en estudiantes mexicanos. En J. J. Dorantes Carrión (Ed.), *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en la educación* (Vol. 7, pp. 165–182). Brujas, Social TIC.

Vega Cauich, J. I. y Cisneros-Coheurnour, E. J. (2017). Estudio piloto para la adaptación del California Bullying Victimization Scale (CBVS) con estudiantes mexicanos. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–11. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1285.pdf>

Velasco Rodríguez, J., Seijo, D. y Vilariño, M. (2012). Consecuencias del Acoso Escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. Gonzalez Cabanach, R. Arce, M. del M. Ferradas, & C. Freire (Eds.), *Psicología y Salud II. Salud Física y Mental* (pp. 113–126). GUE Editorial.

# Estudiantes excelentes de preparatoria: de la presión por el rendimiento escolar a la depresión

Laura Estrada Morales	emlaura3@gmail.com	Registro ORCID 0000-0002-4281-5828
Pablo Carbajal Benítez		Registro ORCID 0000-0002-3201-420X
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México División Tejupilco		
San Simón de Guerrero, México		

Los estudiantes excelentes de preparatoria, quienes destacan por mantener un elevado rendimiento escolar, no suelen ocasionar problemas de disciplina, falta de compromiso hacia las tareas escolares, ni de bajo aprovechamiento. Al contrario, para el logro de sus excelentes promedios, cercanos a diez puntos, deben ceñirse a la linealidad que imponen los espacios escolares: poner atención en clase, entregar todos los trabajos de acuerdo con las indicaciones de sus profesores, y estudiar para los exámenes; tal como lo reconocen los estudiantes que colaboraron con la investigación de la cual se desprende el presente trabajo.

La exigencia, a la que, en un principio, deben ajustarse los estudiantes, deviene luego en autoexigencia que se manifiesta por una desmesurada preocupación por el cumplimiento y una excesiva dedicación al trabajo escolar. Este actuar cuasi compulsivo se afianza a la idea de que todo es posible y siempre se podrá rendir más, esforzarse más; perdiéndose de vista los límites naturales de crecimiento y desarrollo de todo fenómeno. El filósofo Byung-Chul Han (2018) identifica a esta aberración psíquica como *exceso de positividad*, el cual se visibiliza en los relatos que recuperamos, y constituye una forma de violencia que, aunque sutil, no deja de tener efectos devastadores sobre el violentado. Sentimientos de fracaso y depresión son las heridas resultantes de la violencia psíquica que ejercen los estudiantes excelentes sobre sí.

La problemática que presentamos, generalmente, permanece oculta en los centros escolares dada la positividad promovida desde una visión empresarial que ha impregnado el quehacer escolar como resultado de la adopción de políticas neoliberales en la educación. Es arriesgado exponer el lado oscuro de la excelencia, defendida aún por múltiples pensadores e investigadores mediante razonables argumentos, cuestión que dificulta aún más nuestra capacidad para mirar lo que está detrás del destello enceguedor de lo que nombramos excelencia.

Comenzaremos exponiendo la manera en la que construimos la problemática de investigación, seguido de la metodología que empleamos y la perspectiva teórica que sustenta nuestro trabajo; para finalmente compartir lo narrado por los estudiantes y cerrar con lo que consideramos, es un llamado a reconstruir el sentido de nuestro hacer en la educación.

### *Problematizar la propia historia, recuperar las narrativas y la multirreferencialidad*

En la investigación que llevamos a cabo, el problema de los estudiantes excelentes, fue visibilizado después de adentrarnos en un largo camino de reconocimiento de la propia historia, y de las experiencias de vida que han marcado nuestra existencia; dado que en ellas se encuentra la clave para el autoconocimiento que da pauta a la construcción de conocimiento en la investigación social, tal como plantea la propuesta epistémico-didáctica de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial de Hugo Zemelman (1992) y Estela Quintar (1982).

El proceso de historización implicó recuperar las experiencias de los investigadores mediante la escritura, para después compartirlas y problematizarlas por medio del dispositivo didáctico nombrado Círculo de Reflexión desde el Campo de Filosofía e Historia de la Educación a la que se suscribió nuestra investigación, el cual está fundamentado en la propuesta epistémica-didáctica anteriormente mencionada. El diálogo circular es fundamental para que los investigadores se vuelvan conscientes de las determinaciones que constriñen su pensar: los prejuicios, creencias, suposiciones y constructos teóricos adquiridos durante su formación, los cuales se encuentran ensombreciendo la realidad que



pretenden conocer. El ejercicio de conciencia en el que se sumergen los investigadores potencia su facultad para percibir la complejidad de la realidad que indagan, alcanzando así un mayor grado de objetividad en la investigación.

La problemática construida durante el proceso de historización-problematización, en un principio, parece ajena al proceso de indagación, pero una vez colocada en su contexto, se percibe que aquello que parece un problema de un sujeto en particular es, en realidad, un problema social de mayor envergadura puesto que ha sido incubado en la realidad con la que estamos en constante e incesable interacción.

Con una mayor conciencia de nuestras historias nos fue posible alcanzar a mirar que los estudiantes excelentes no solo no están exentos de problemas, como podríamos pensar los docentes, y padres y madres de familia, desde nuestra visión normativa; sino que, de hecho, no han sido escuchados, porque en la búsqueda de reconocimiento y afecto han preferido guardar silencio para escuchar la exigencia de padres y maestros, lugar desde el cual construyen un exceso de positividad para mantener un elevado rendimiento escolar. El problema es que en la positividad también hay violencia, que se manifiesta a nivel psíquico adquiriendo formas de auto-explotación, auto-agresión, auto-imposición y auto-obligación.

Frente al desafío que representó abordar la problemática planteada, nos suscribimos al propósito de recuperar las historias de los estudiantes excelentes. Para ello seleccionamos a cinco estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Tejupilco del Turno Matutino, ubicada en el municipio de Tejupilco, al Sur del Estado de México. Todos ellos con promedios generales de 9.8 o superior, los promedios más altos de sus respectivos grupos, y reconocidos como “responsables”, “inteligentes”, “respetuosos” y “disciplinados” por sus maestros. Logramos entrevistar a cada uno de ellos y recibimos cuatro relatos de experiencia por escrito; la estudiante que no compartió relato escrito se justificó por el hecho de “tener demasiado trabajo a causa de las evaluaciones”.

La metodología biográfico-narrativa que empleamos compensó la autocensura de los estudiantes, permitiéndonos recuperar e incorporar su decir y sentir. Al mismo tiempo complementó a la propuesta epistémica de la Conciencia Histórica en la tarea de dar cuenta de un problema atendiendo a su complejidad, profundidad, y a un mayor grado de objetividad.

En la narrativa de los estudiantes emergió con fuerza el entrecruce de las dimensiones psíquica, emocional, volitiva y contextual de la realidad que están viviendo. Por ello se eligió un enfoque multirreferencial para no reducir su realidad a un único ámbito. Así, se recuperaron los planteamientos de Byung Chul Han (2018), Humberto Maturana (1996), Carl Jung (2010b), y Alice Miller (2017), provenientes de diversos campos como la filosofía, la biología-cultural, la psicología profunda y el psicoanálisis. La teoría seleccionada nos asistió en la tarea de mostrar las posibilidades que se ocultan, no solo en el decir, sino en el silencio elegido por los propios estudiantes.

### *Presión por el rendimiento, exceso de positividad y ego debilitado en los estudiantes de excelencia y rendimiento*

Durante el diálogo en las entrevistas y a través de sus relatos, los estudiantes nos fueron narrando cómo es que experimentan una presión por cumplir con todas las tareas que son asignadas por sus profesores, sensación que los obliga a dedicar la mayor parte de su tiempo de vida al desenvolvimiento de las actividades escolares, dejando poco tiempo para, convivir con la familia y amigos, realizar actividades de recreación o a aquellas elegidas por gusto personal, y hasta para ocuparse del cuidado de sí mismo.

Mónica (17 años), quien estudiaba cuarto semestre de preparatoria durante la investigación, compartió con nosotros lo siguiente:

Hay veces que yo siento que me paso toda la tarde haciendo la tarea... como, por ejemplo, con el maestro de Literatura que nos deja sus mapas. Hay veces que me siento

en la sala a hacer mi tarea y ya, cuando veo, ya es muy tarde, ya se está anocheciendo. Si no tienes orden, si no haces tú tarea en un tiempo o la dejas para el día siguiente, pues ya sientes más presión porque no hiciste lo que tenías que hacer en determinado momento y por eso te tienes que organizar porque después es más trabajo (Mónica, E1, 06/04/2017).

La presión que Mónica experimenta, la describe, más adelante en la misma entrevista, como “algo mental”, como “estar nada más pensando” en el trabajo pendiente. Al respecto, Han (2017) advierte que la violencia en nuestra actual sociedad de rendimiento no desaparece, sino que sufre una interiorización, por lo que se vuelve más psíquica. La presión es, precisamente, la fuerza psíquica que violenta a los estudiantes, y que está, constantemente, robándoles la calma al grado de no permitirles un descanso hasta que el trabajo escolar esté terminado, e inclusive más allá como lo expondremos adelante.

El impulso de mantenerse trabajando para alcanzar su propia elevada exigencia por obtener un excelente promedio de calificaciones se refuerza por un exceso de positividad desde el cual el sujeto percibe que siempre es posible esforzarse más, lograr más y ser mejor. Sentencias como la anterior, provenientes del ámbito empresarial, desde el cual se prioriza el objetivo de maximizar la producción, han sido traídas al ámbito educativo con la consecuencia de estar siendo adoptadas por los estudiantes excelentes quienes se muestran convencidos de que, a pesar de lo que ya han logrado en términos de rendimiento escolar, siempre podrán superarse a sí mismos. En ese sentido, Sandra (15 años) durante su entrevista compartió lo siguiente:

Siento como que puedo dar más, este..., esforzarme más..., ser un poco más responsable porque hay ocasiones en las que sí se me pasan algunas tareas y, pues, por más..., éstas contribuyen al promedio. Entonces, siento que puedo hacer las cosas mejor, quizás un poco más organizadas y elevar [mi promedio] [...] Ahorita, siento que mi meta de mantener mi promedio, la tengo [...]. Igual, quiero alcanzar la meta de aumentar... mejorar..., estudiar más, ponerle un poco más de empeño a mis trabajos y siempre tratar de hacer las cosas más bien de lo que las hago (Sandra, E3, 30/05/2017).

El exceso de positividad de los estudiantes los mantiene trabajando de manera inflexible y sin lugar para la equivocación, por lo que su autoexigencia será cada vez mayor, afectándose la percepción que tienen de sí mismos, pues lo que logren nunca será suficiente; con ello, la presión que experimentan aumentará, y si ceden a ella, la violencia contra sí mismos, aunque permanezca sutil e invisibilizada, será cada vez más cruel, incrementándose su vulnerabilidad a padecer de una depresión. La depresión es el resultado del sujeto que entabla una guerra en contra de sí mismo (Han, 2018).

El yo violentado progresivamente se va debilitando. Frente al debilitamiento del yo, o del ego, aspecto de nuestra psique que Jung (2010a) identificó como la parte consciente del Yo-totalidad, y que describía como la “experiencia subjetiva de uno mismo como centro de la voluntad, el deseo, la reflexión y la acción” (Stein, 1998), los estudiantes van configurándose como “borregos excelentes” (Deresiewicz, 2014), como sujetos que para lograr la excelencia escolar terminan sólo haciendo lo que otros con autoridad les piden. Que, para el caso de los estudiantes, somos los maestros esos otros con autoridad. Antonio (16 años) en el siguiente fragmento de entrevista confirma esto que comentamos:

A veces, les digo a los chavos: “¿Qué hiciste ayer? A la hora que yo estuve haciendo esta tarea, tú estuviste viendo la televisión, jugando videojuegos, y no es así. [...] Me gusta ser humilde, no me gusta estar diciendo: “yo saco mejor calificación que tú, yo te gano, soy superior a todos”. Ellos [sus compañeros de grupo] me lo dicen a mí, ¡pero ¡yo qué tengo la culpa que haya sacado eso!, yo nada más hago lo que me piden [refiriéndose a sus profesores] y, a causa de eso, tengo las consecuencias, que es un buen promedio (Antonio, E2, 25/05/2017).

Haber subdesarrollado su ego, para cumplir con su propia elevada autoexigencia, va generando en los estudiantes sentimientos de insatisfacción, de infravaloración e inseguridad respecto de su propio desempeño frente a situaciones que puedan escapar a su control. Estos sentimientos suelen enmascarse por su rol de estudiante excelente, sin embargo, en las entrevistas Magali (16 años), sintió la confianza para compartir con nosotros lo siguiente:

Me gusta sacar buenas calificaciones porque es lo que me hace valorarme porque siento que si fuera una alumna con siete y ochos no tendría nada de especial ni de importante. No digo que los alumnos que tienen esas calificaciones no tienen nada de especial porque ellos si tienen una vida y hacen lo que les hace feliz cosa que yo no. [sic] (Magali, R3, 16/05/2017).

Hablando de cosas de la vida, siento que yo no sé nada. Siento que si yo, ahorita, saliera al mundo siento que..., me sentiría, así como que tonta porque no..., no... Siento que no sé nada de la vida. Siento que no tengo experiencia en nada, lo único que hago es estudiar y, no sé nada de la vida [...] Pues siento que nada más en la escuela, es lo único que hago, estudiar mis libros. [...] Siento que... yo siento que yo me valoro por..., yo sé que está mal, pero yo siento que yo me valoro por... por mi promedio, porque como persona no sé, siento que no me conozco o que, no sé cómo soy..., pero siento que lo que a mí me hace valer es eso mi promedio, siento que si yo bajara de promedio, yo me sentiría así como que... como invisible o... o como si no fuera nadie (Magali, E4, 30/05/2017).

En las últimas palabras del fragmento anterior, Magali nos deja ver que si ella se deshace de su máscara de estudiante excelente quedaría sólo su ego (el *yo* que dice no conocer), que es poca cosa como para ser visible. Este fenómeno, nombrado por Miller (2017) como “la pérdida del verdadero yo”, provoca un dolor y un temor profundo que encamina a los sujetos hacia una incapacidad de mostrar sus sentimientos hacia los demás, Mónica (17 años), da cuenta de ello cuando nos relata cómo es la relación con su madre:

Yo diría que es como una comunicación regular porque pues no es muy abierta. [Hace una pausa larga y solloza] Siento que también como que...no, yo no le demuestro, así como que..., mi aprecio mucho a ella. [Llorando] Yo siento que..., que, pues ella siente que yo soy muy distante y que pues, este... no soy mucho así de que haya muchos abrazos o así, pero, este..., pues a veces siento que también... como que no sé, soy yo misma. Más que nada siento que por mi propio comportamiento como que las personas piensan que soy así como que muy fría o mala [...]. Siento que las mismas actitudes que yo hago hacen que las personas tengan como esa expectativa

de mí, de que no soy buena o así, pero, yo siento que... que... así muy dentro de mí puedo querer a alguien y demostrar, así, todo mi cariño pero, también como que siento que si yo, así, demuestro como que mucho cariño así, como que no me van a querer o no sé, como que... como que [hace pausa larga, sigue llorando], como... Siento que no soy muy buena para demostrar mi cariño o afecto hacia las personas..., a veces..., como si no me quisiera a mí misma (Mónica, E5, 06/06/2017).

Mónica no pudo ocultarnos el tremendo dolor que le provoca su dificultad para expresar sus sentimientos; su elevada autoexigencia trastoca sus emociones a las que se sujeta fuertemente y “apenas si se atreve a expresarlas abiertamente, ya sea por respeto, por precaución o por temor a que sean inadecuadas” (Álvarez, 2002, p.32). Como puede notarse los estudiantes excelentes están sacrificando mucho más que su tiempo.

### *Cierre-apertura*

Los relatos nos muestran que lo que los estudiantes están experimentando es de tal complejidad que rebasa lo que planteamos en esta ponencia, pero nos atrevemos a confirmar lo que hemos venido diciendo: la auto-negación de las dimensiones emocional y volitiva de los estudiantes conlleva sentimientos de insatisfacción, minusvalía, de fracaso frente a la vida, además de un profundo dolor que, a pesar de enmascararse en su rol de estudiantes excelentes, los vuelve vulnerables a sufrir de depresión. Los estudiantes excelentes y de rendimiento están encaminándose hacia un cansancio profundo, a la pérdida de todo impulso, de toda energía, que jamás podrá recobrase en la positividad de la autoexigencia: rendirse, justamente aquello que no se pueden permitir, podría convertirse en su única esperanza para sanar las heridas que han infligido sobre ellos mismos.

Su elevada autoexigencia, preocupación por el rendimiento escolar, su autodisciplina y sentido desarrollado de responsabilidad, organización y planificación, cualidades por las que estos estudiantes suelen ser apreciados y reconocidos, pero que al mismo tiempo les recuerdan que ellos y su desempeño nunca es suficiente, podrían potenciarse si en las escuelas, y en el hogar, fomentáramos y les acompañáramos en la reconstrucción del sentido de su ser, estar y

hacer, lejos de la competitividad desde la que se promueve que se exijan cada vez más; esto último nos plantea una posibilidad, y todo un desafío, que puede prefigurarse como proyecto de futuro.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Álvarez, F. J. (2002). Libro Primero: Revisión de la depresión. En *Mística y Depresión: San Juan de la Cruz* (pp. 13-44). Madrid, Trotta.

Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life* [Versión Kindle]. Nueva York: Free Press.

Han, B. C. (2017). *Topología de la violencia*. España: Herder.

Han, B. C. (2018). *La sociedad del cansancio* (2ª ed.). España: Herder.

Jung, C. G. (2010a) El ego: el lado consciente de la personalidad. En C. Downing (ed.) *Espejos del yo: imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (pp. 36-38). Barcelona: Kairós.

Jung, C. G. (2010b). Sobre el devenir de la personalidad. En *Sobre el Desarrollo de la Personalidad Obra Completa Volumen 17* (pp. 155-174). Madrid, Trotta (Trabajo original publicado 1934).

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (8a ed.). Santiago de Chile: Dolmen.

Miller, A. (2017). *El drama del niño dotado* (6a ed.). Barcelona, España: Tusquets Editores.

Quintar, E. B. (1982). En *Diálogo Epistémico – Didáctico*. Manuscrito inédito, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México.

Stein, M. (1998). *Jung's map of the soul: an introduction* [Version Kindle]. Chicago: Open Court.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente: Las funciones de la totalidad*. Barcelona, España: Anthropos.

---

# Trastornos de la alimentación en bachilleres en Puerto Vallarta, Jalisco

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez	<b>crisrina.villalobos</b> <b>@academico.udg.mx</b>	Registro ORCID 0000-0002-6533-0735
Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Universidad de Guadalajara		
Salvador Torres González		Registro ORCID 0000-0001-9931-2730
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco Plantel 24		
Gloria Martha Palomar Rodríguez		Registro ORCID 0000-0002-4502-0190
Escuela Preparatoria 12 Universidad de Guadalajara		
Noelia López Meza		Registro ORCID 0000-0002-9110-7000
Escuela Preparatoria Regional de Tamazula de Gordiano Universidad de Guadalajara		
Puerto Vallarta, México		

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) se caracterizan por una alteración persistente del comer o de los comportamientos relacionados con esta actividad, afectando el consumo o absorción de alimentos, lo que perjudica la salud física y el funcionamiento psicosocial (American Psychiatric Association, 2013). Son afectaciones de tipo multifactorial que requiere de una perspectiva biopsicosocial para su comprensión y abordaje, además su expansión e incremento de consulta en México, los ubica como un problema de salud pública que requiere ser estudiado y atendido de manera específica (Secretaría de Salud, 2004; Duarte, 2019). Puede afectar a personas de todas las edades, orígenes raciales o étnicos, pesos corporales y sexos. Aunque los trastornos de la alimentación a menudo aparecen durante la adolescencia o la adultez temprana, también pueden surgir durante la niñez o más adelante en la vida (de los 40 años en adelante) (National Institute of Mental Health, 2018).



Los trastornos de alimentación más comunes incluyen la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y el trastorno de atracón (National Institute of Mental Health, 2018). Se ha referido que la anorexia nerviosa y la bulimia son trastornos devastadores que han cobrado gran dimensión mundial entre niños y jóvenes en todas las clases sociales. Duarte (2019) menciona que la Organización Mundial de la Salud estima que al menos 1% de la población mundial de adolescentes sufre de anorexia nerviosa y 4.1% de bulimia nerviosa. Díaz (2019) describe que en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012, la prevalencia de adolescentes en riesgo de desarrollar alguno de estos trastornos fue de 1.3% (1.9% en mujeres y 0.8% en varones).

Para 2013 se estimaba que los casos de anorexia y bulimia se habían quintuplicado en los últimos diez años y que aparecían 20 mil casos nuevos de anorexia por año en México (Camarillo, Cabada, Gómez & Munguía, 2013). La población más vulnerable son las mujeres adolescentes (15 a 19 años), aunque en los hombres no debería pasar inadvertido (Secretaría de Salud, 2004; Duarte, 2019).

Son entidades dinámicas que como consecuencia de su comportamiento en los últimos años, ha provocado un cambio de nominación y definición en la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión 5 (DSM-5), ya que incluye la posibilidad de alteraciones no sólo en el comportamiento alimentario, sino también en otras áreas de deterioro significativo, inclusive en cualquier edad (Vázquez, 2015) e integraron en la lista el trastorno de atracones (Morales, 2015).

### *Anorexia nerviosa*

Las personas con anorexia nerviosa evitan la comida, la restringen severamente o sólo comen cantidades muy pequeñas, lo que las conduce a un peso corporal significativamente bajo (criterio A), con un miedo intenso a ganar peso o engordar (criterio B), persiste una alteración en la forma en que perciben su propio peso o constitución física (criterio C) (American Psychiatric Association, 2013). Su prevalencia en México se ha estimado entre el 0.5 a 1.5% de la población general (Secretaría de Salud, 2004), encontrándose en el 1% de las mujeres y 0.5% de los hombres (Duarte, 2019).

### *Bulimia nerviosa*

Este trastorno se caracteriza por episodios recurrentes de atracones: 1) ingestión en un periodo determinado de una cantidad de alimentos superior a lo que la mayoría de las personas consumirían o 2) sensación de falta de control sobre lo que se ingiere durante el episodio (criterio A). La presencia de comportamientos compensatorios inapropiados recurrentes para evitar el aumento de peso, como el vómito autoprovocado, el uso incorrecto de laxantes, diuréticos u otros medicamentos, el ayuno o el ejercicio excesivo (criterio B). (American Psychiatric Association, 2013). Su prevalencia en México se ha estimado que alcanza 3% de la población general (Secretaría de Salud, 2004).

### *Trastorno de atracones*

Presenta episodios recurrentes de atracones: 1) ingestión en un periodo determinado de una cantidad de alimentos superior a lo que la mayoría de las personas consumirían o 2) sensación de falta de control sobre lo que se ingiere durante el episodio (criterio A). Los episodios de atracones se asocian a tres o más de los hechos siguientes: comer mucho más rápido de lo normal, comer hasta sentirse desagradablemente lleno, comer grandes cantidades de alimentos cuando no se siente hambre físicamente, comer solo debido a la vergüenza que se siente por la cantidad que se ingiere, sentirse luego a disgusto con uno mismo, deprimido o muy avergonzado (criterio B) (American Psychiatric Association, 2013).

### *Metodología*

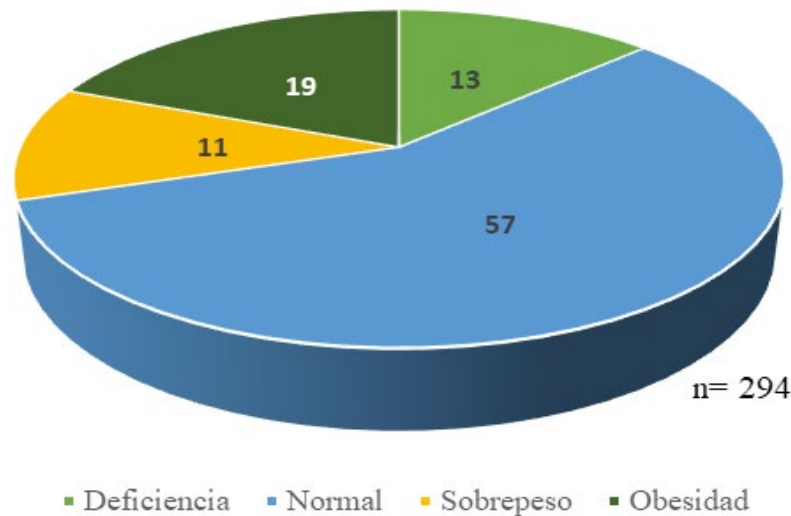
Se realiza un estudio descriptivo, no experimental, no estadístico, transversal con una muestra conveniente no aleatoria de hombres y mujeres mexicanos, entre 14 y 17 años que cursan el bachillerato, con el propósito de identificar la prevalencia de trastornos alimentarios en bachilleres de Puerto Vallarta. El manejo de datos se realizó con el programa SPSS versión 22 para Windows y se reportaron mediante estadística descriptiva.

Se aplicaron las pruebas de EAT-26, BULIT-R y la prueba de trastorno por atracón. Adicionalmente se aplicó la prueba de Adonis para medir el grado de insatisfacción corporal

(Latorre, 2015). Se tomó el peso corporal empleando una báscula marca Omron modelo HBF-514CLA y para la talla un estadímetro de báscula de piso marca BAME; con estos datos se determinó el índice de masa corporal (IMC), para su interpretación se emplearon las tablas de percentiles de the National Center for Health Statistics en colaboración con the National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (2000).

## Resultados

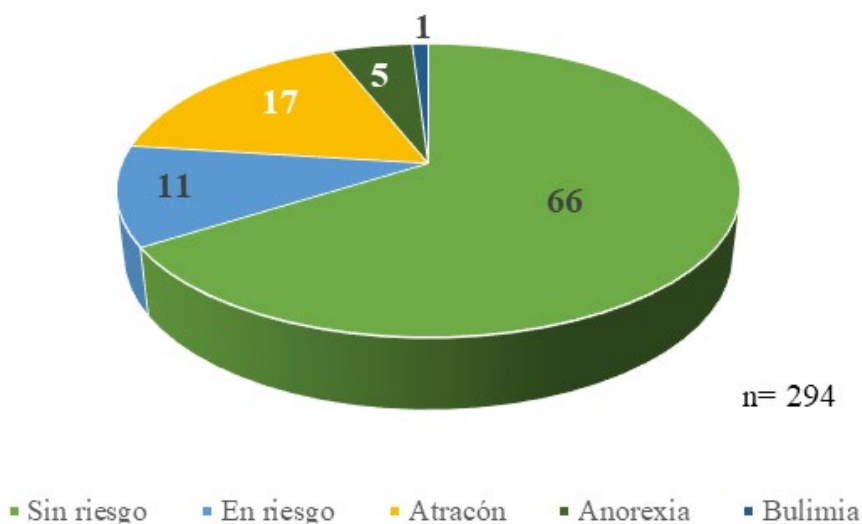
La población estudiada fue de 294 estudiantes, 55% mujeres y 45% hombres, con una edad promedio de 15 años. El IMC encontrado fue esperado para la edad (57%) y también mostró datos de deficiencia leve (7%), moderada (4%) y grave (2%); sobrepeso (11%) y obesidad grado 1 (10%), grado 2 (5%) y grado 3 (4%), como se muestra en la figura 1.



**Figura 1. Índice de masa corporal (%). Elaboración propia, 2020**

De los cuestionarios aplicados, se observa que el 24% de los respondientes manifiestan inconformidad con su cuerpo (Test de Adonis), el 20% presentó riesgo para la conducta de atracón, el 6% refirió un EAT-26 positivo y el 1% positivo al BULIT-R. La mayor parte de la población encuestada no refiere algún trastorno de alimentación (77%), los trastornos encontrados se distribuyen de la siguiente manera: atracón (17%), anorexia (5%) y bulimia

(1%). Sin embargo, el 11% de los respondientes puede considerarse en riesgo de padecer algún trastorno alimentario en algún momento, puesto que manifiestan inconformidad con su cuerpo. La distribución de los cuadros clínicos observados se muestra en la figura 2.



**Figura 2. Trastornos de la conducta alimentaria (%). Elaboración propia, 2020**

Con referencia al sexo, las mujeres presentaron mayor porcentaje de casos positivos en comparación con los hombres en una relación de 1:1.3 (respectivamente). También manifestaron mayor inconformidad con su cuerpo en una proporción de 1:2 (respectivamente). Todos los casos de bulimia fueron mujeres.

### *Conclusiones*

Los trastornos de la conducta alimentaria continúan como una entidad clínica de importancia en la salud adolescente. Se caracterizan por una fijación u obsesión con el peso, la figura corporal y la comida que suelen poner en riesgo la integridad física y emocional de las personas

afectadas y sus familias. Con frecuencia estos trastornos se manifiestan en la adolescencia y afectan principalmente a las mujeres, aunque se observan más casos en los hombres. A pesar de que ha tenido relevancia en los últimos años, se continúa observando un incremento en los casos positivos, incluso a edades más tempranas. La presencia de anorexia fue más alta que la reportada en estudios anteriores (5% vs. 1.5%), lo cual requeriría de un estudio más extensivo acerca de las circunstancias psicosociales que puedan dar una perspectiva más amplia del trastorno. Mientras que los casos de bulimia encontrados no representaron significancia en la población estudiada (1% vs. 3%). Sin embargo, el cuadro prevalente fue el trastorno de atracón, que si bien, puede presentarse tanto en la anorexia como en la bulimia, se manifiesta como una entidad separada que va tomando importancia dentro del espectro de los trastornos de la alimentación.

Hay que considerar que los trastornos de alimentación pueden coexistir no sólo con disminución del índice de masa corporal, sino también con sobrepeso y obesidad, como en la población estudiada, probablemente influida por la conducta mostrada, los atracones, que promueven un incremento en la ingesta de alimentos y, con ello, de las calorías que contienen, lo que conlleva a otro problema de salud pública: la obesidad adolescente. Este aspecto, junto con el temor a subir de peso y la dismorfia corporal, fomenta un círculo vicioso que promueve factores que perpetúan el cuadro y lo cronifican, con afectaciones orgánicas a largo plazo.

Las personas afectadas no eligieron vivir así, son enfermedades médicas con una influencia biológica. Aprender más sobre los trastornos de la conducta puede ayudar a detectar las señales de aviso y buscar tratamiento temprano, para evitar, con ello, las complicaciones cardiovasculares, renales, digestivas, óseas, hematológicas y endocrinológicas que las acompañan. Habría que analizar en futuras investigaciones los factores psicosociales asociados con los cuestionarios positivos. Así como canalizar los resultados a las áreas de Tutorías y Orientación Educativa del plantel escolar para la identificación temprana y tratamiento oportuno de los casos problema.

## Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5 Task Force. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V). Disponible en: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm10>
- Camarillo, N., Cabada, E., Gómez, A. J., Munguía, E. K. (2013). Prevalencia de trastornos de la alimentación en adolescentes. *Revista de Especialidades Médico Quirúrgicas* 18, 5155
- Díaz, M.C., et. al. (2019). Relación entre el estatus nutricional, insatisfacción personal y conductas alimentarias de riesgo en estudiantes de nutrición. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*. 10(1), 53-65. Disponible desde: DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2019.1.490>
- Duarte, J.M., Mendieta, H. (2019). Trastornos de la conducta alimentaria. *Problema de Salud Pública. Inteligencia Epidemiológica*. 9(1), 33-38. Disponible desde: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/104520/Mendieta%20y%20Duarte%20bis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Latorre, P., Garrido-Ruiz, A. y García, P. (2015). Versión española del cuestionario del complejo de Adonis; un cuestionario para el análisis del dimorfismo muscular o vigorexia. *Nutrición Hospitalaria*. 31(3), 1246-1253. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.3.8292>
- Loreto, M., et al. (2006). Prevalencia de riesgo de trastornos alimentarios en adolescentes mujeres escolares de la Región Metropolitana. *Revista Chilena de Pediatría*. 77(2), 153-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062006000200005>
- Morales, A. Trastorno por atracón: prevalencia, factores asociados y relación con la obesidad en adultos jóvenes universitarios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 44(3), 177-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v44n3/v44n3a08.pdf>
- National Center for Health Statistics. (2000). Body mass index-for-age percentiles: girls, 2 to 20 years. Disponible desde: <https://www.cdc.gov/growthcharts/data/set1clinical/cj41c024.pdf>
- National Center for Health Statistics. (2000). Body mass index-for-age percentiles: boys, 2 to 20 years. Disponible desde: <https://www.cdc.gov/growthcharts/data/set2clinical/cj41c073.pdf>
- National Institute of Mental Health. (2018). Los trastornos de la alimentación: un problema que va más allá de la comida. Disponible en: <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/los-trastornos-de-laalimentacion/index.shtml>
- Secretaría de Salud. (2004). Guía de trastornos alimenticios. México: Secretaría de Salud
- Vargas, M.J. (2013). Trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*. LXX (607) 475-482. Disponible desde: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2013/rmc133q.pdf>
- Vázquez, R., et al. (2015). Eating disorders diagnostic: from the DSM-IV to DSM-5. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*. (6), 108-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2015.10.003>

# Los talleres focales como analizadores de la dinámica institucional

María Rosa F Segovia Marques	<b>mariarosafsegovia@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-0422-8331
Maria Teresa E Ortega, Marina Curzio, Patricia V PICHL, Marcela Noemi Ergas		
<b>Alumnos:</b> Matias Silvera, Candelaria Gil, Marcia Nahir		
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNPSJB		
Rada Tilly, Argentina		

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de Investigación “Violencia y escuela, que permitió recoger información que enriquece el diseño del proyecto de investigación. Se basó en la metodología de la investigación acción, combinada con la conformación de grupos focales, homogéneos en cuanto al rol y un eje central transversal, la convivencia, entre pares y con los adultos responsables. La violencia es intrínseca a las instituciones educativas y es extrínseca, desde nuestro enfoque multimodal, a los grupos y a la institución y por ende al gobierno de la escuela (gestión y su dinámica). Se abordó con los docentes, directivos y estudiantes estos temas en los talleres focales: (de formación) docentes, equipos técnicos y de Gestión y (formaciones vivenciales) para los alumnos de la totalidad del establecimiento escolar. Es en el terreno (situacional con los actores locales, docentes, y alumnos (protagonistas de situaciones de violencia institucional a los cuales hemos orientado nuestra acción de intervención, a solicitud de las autoridades de la escuela es donde el proyecto comenzó a tener vida propia. La violencia es un fenómeno social y como tal se manifiesta en todos los ámbitos de convivencia. Se trata de una problemática de gran envergadura que, desatendida, puede incrementar factores de riesgo que generan daño y sufrimiento. Es en el terreno situacional con los estudiantes, sujetos en sufrimiento, donde interesó el análisis de las diversas formas de representación simbólica de la muerte del sujeto y del grupo, muerte de la institución frente a estos fenómenos crudos psico-sociológicamente hablando que operan configurando un modo de esta en el mundo. Procuro avanzar en la comprensión de las dinámicas institucionales que dan hacia el interior de la escuela y en su

contexto, sociocultural, y no solamente pensarlo como problemáticas de época, atentos a que los adolescentes copian conductas de autodestrucción siguiendo patrones, observados ya por la literatura especializada. La mirada externa actúa aquí a modo de dispositivo institucional procurando en la comunidad escolar colaborar en construir visibilidad. Con la finalidad de poder percibir para comprender las complejas condiciones, y las variables que la originan, la producen y aquellas que la banalizan tornando injusto, aunque a veces legal pero no legítimo, el sufrimiento de los sujetos, sus prácticas y las instituciones escolares donde estas se desarrollan como un modo de estar en el mundo.

Conocer las normas que refieren a la violencia escolar implica no sólo saber con qué herramientas se cuentan para intervenir sino indagar de qué modo las relaciones de poder, se construyen siempre asimétricamente, como se estructuran y cuáles serían los mejores dispositivos que permitan a las víctimas, victimarios y cómplices silenciosos ser protegidos y no ser expulsados, de las instituciones educativas, se constituye en ocasiones en “nuevos actores “institucionales sintiéndose “extranjeros “ en su propia tierra.

El equipo de investigación desarrolló su actividad en tres Escuelas provinciales secundarias de la Ciudad de Comodoro Rivadavia, y Trelew con un desafío constante que planteo el encuentro con los sujetos adolescentes, para poner en cuestión aquellos conocimientos construidos por ellos, respecto de las situaciones que los atraviesan y que escapan a niveles de intervención hasta ahora pensado por la escuela respecto de ellos, a fin de tramitar el sufrimiento individual que padecen y muestran en la escuela-a la luz de los actores que demandan esta intervención. La escuela secundaria es uno de los escenarios primordiales en la vida de un/a adolescente. Para un sector importante de esta población es el ámbito donde transcurre gran parte de su cotidianidad y el lugar privilegiado para el encuentro con pares. Interacción privilegiada que permitirá que se abran “otros circuitos” para muchos adolescentes, que de otro modo les serian vedados por los recorridos sociales y los contextos en los que habitualmente interactúan. Estas, varían según incide el lugar geográfico en que se encuentre ubicada, el momento socio – histórico y político que le toque transitar, el microespacio social en que se encuentra inscripta la escuela, el barrio, las comunidades y sus características socio-económicas, culturales y étnicas. Esta realidad permite afirmar que la escuela secundaria no es una categoría homogénea, sino que se constituye en una experiencia casi particular muy



heterogénea. Es en el terreno situacional con los estudiantes, en el caso que nos ocupa, sujetos atrapados en una dinámica, sujetos en sufrimiento, nos interesó el análisis de las diversas formas de representación simbólica de la muerte del sujeto y del grupo, muerte de la institución frente a estos fenómenos crudos psicosociológicamente hablando, que operan configurando “un modo de estar en el mundo”. Desde una perspectiva sistémica y polisémica, dada su complejidad, la violencia en sus diversos modos silenciosos en ocasiones o silenciados deben ser visibilizados en y desde los actores que la padecen y construyen. La mirada externa actúa aquí a modo de dispositivo institucional procurando en la comunidad escolar, colaborar en construir visibilidad, esto es percibir para comprender las complejas condiciones, variables que la originan, la producen y aquellas que la banalizan tornando injusto, aunque a veces legal pero no legítimo, el sufrimiento de los sujetos, sus prácticas y las instituciones escolares donde estas se desarrollan, cuando la violencia irrumpe y rompe todo encuadre.

### *Metodología*

El camino que proponemos se orienta a desarrollar una reflexión sobre la propia práctica en calidad de los diversos actores institucionales. Esta es una experiencia singular, tiene un sentido y el significado que se construye, estos se lo otorgan los propios actores, durante los talleres forjales, nucleados en cuanto al rol, permitiera a nuestro juicio responder a problemática de la deconstrucción de la dinámica, foco del estudio tema objeto de investigación, para proponer innovaciones o mejoras, y transferirlos a otros contextos institucionales educativos con semejanzas en las situaciones de violencia observadas y constatadas .

En este sentido, analizar sólo la experiencia singular es la finalidad de la tarea investigativa, es un medio o instrumento útil para contribuir a desarrollar un campo de conocimiento profesional, en este caso, el campo de la intervención del investigador que visibiliza los aspectos que la institución mantenía ocultos, naturalizados, como modo de mecanismos defensivos, en la formación de los estudiantes secundarios de los 2dos y 4tos años de Polimodal.

Al decir de Ana Salgueiro (p.49, 1998) este estudio pretende “recuperar desde una historia personal, individual, singular”, la historia del alumno B, su profesor / tutor, consciente que

“todo individuo es también un fenómeno social, por cuanto sintetiza comportamientos, valores e ideologías, de la sociedad a la que pertenece y de su grupo profesional”. (Queiroz, 1988, p. 28); es desde esta experiencia como sujeto social, que se recupera la posibilidad que la historia de B y su triada arroje luz a la dinámica institucional ya que su voz en el taller, en la situación lúdica, visibilizo y dio voz a otras alumnas y alumnos en circunstancias semejantes. Interesa al decir de Geertz (1973, p.51), hacer etnografía, “es proporcionar una descripción densa”.

El foco de estudio estuvo centrado en las dinámicas en que se producen las situaciones de violencia en la escuela, y como estas se visibilizan mediante el dispositivo de los talleres focales, que actúan como analizadores de la experiencia particularmente interesa analizar la relación que se establece entre el profesorado y el equipo de gestión y los estudiantes participantes en los talleres focales, concretamente es en el asesoramiento de las prácticas, que éstos profesionales realizan, para contribuir o no a visibilizar dinámicas institucionales más saludables para la relación pedagógica institucional. Y como o ellas contribuyen a deconstruir un tipo de relación entre pares, y a construir otro modo de vincularse.

### *Hallazgos*

Las escuelas son aún portadoras de dificultades especiales para revisar aspectos vinculados a sus culturas que devienen de su historia, su mandato fundacional, su estilo, idiosincrasia, lenguaje, ideología, formas de representarse la realidad en este caso de aquello que resulta por cierto en algunos casos intolerable. Es menester para este equipo diseñar dispositivos institucionales escolares más que trabajar solamente sobre el binomio víctima/victimario. El grado de dinámica va a determinar la existencia de mecanismos para hacer o su ausencia. En estos términos se alude a dinámicas de tipo progresivas y regresivas -Veremos que en el caso de la violencia vista esta como dificultad en el marco de la escuela, generalmente se funciona en una dinámica escolar regresiva - dinámica como la capacidad COLECTIVA para recibir señales de dificultad, en este caso las situaciones de violencia en la escuela o fuera de ella. Plantearlas como PROBLEMAS y trabajar en la práctica institucional, en vistas a su solución. En el caso de muestra de la escuela los integrantes de la comunidad educativa no han perdido la capacidad de PERCIBIR, evaluar las necesidades, y problemas, y originar líneas exploratorias de solución, los adolescentes en los talleres ven un nosotros y los otros “divinas

y populares, flacos y gordos, aburridos y divertidos, dark, drogonos y drogonas, merca, gato, los motes más frecuentes para referirse al “otro” que no es igual a mí. El sufrimiento, la ideología como mecanismo defensivo, la de la vergüenza, que lleva incluso a situaciones de ansiedad extremas para el sujeto. El salir de la repetición que las rutinas y la reproducción de las experiencias anteriores como modo de respuesta dinámica forman parte de la peculiaridad de los vínculos. Alumnos excluidos por un sistema violento que violenta que estigmatiza, clasifica, selecciona. Los causales son de índole compleja, en el acoso, donde no es posible solo la explicación de este enunciado real – de lo social como enunciado general, sino de la imbricación de factores psicológicos profundos, y psicosociales que hacen que alguien “niño” joven o adulto, se convierta en forma individual o grupal, en acosador “en estos casos, sin la intermediación del equipo escolar que medie, en el caso del cutiyng, bullying visibilizando el abuso en su complejidad, difícilmente se discierna el clima escolar, y las secuelas para las víctimas serán en consecuencia para el resto de su vida. Pero también de políticas educativas que VISIBILIZAN U OCULTAN detrás de falsos eufemismos la realidad de las víctimas de violencia y externalizando la responsabilidad que les toca en los funcionarios directos (Directivos, docentes, supervisores). El espacio escolar como proyectivo (Ulloa; Rusillon, 1969:1989) “el espacio como un depósito, donde se proyecta aquella dificultad que no es vista como tal, que no puede elaborarse o tramitarse en otra parte, estas situaciones institucionales podrían investirse como conflictos, de no mediar la imagen del espacio deposito”. El espacio del recreo, los baños, el aula; los pasillos, todo se convierte en las dinámicas áulicas que no permiten el aprendizaje significativo; todas ellas como responsables institucionales de la violencia en la escuela-espacios-lugares adversos. El anonimato de los agresores, y de las víctimas como un NO habitar el lugar de la institución en consecuencia el espacio escolar devastado, estallado y sin sentido. La cultura escolar fragmentada. Su historia particular, así como la de sus miembros, la singularidad de ambientes y recursos, devastados. Ello implica alteraciones en la comunicación o el lenguaje, (estas formas de planear la tarea de intervenir de resolver las dificultades se tornan inviable). El silencio cómplice, es una característica, y lo hablado, lo que no se dice, se dice, en los ámbitos externos a la institución o hechos acto (violentos). La burocratización como características de las practicas que conllevaran a la expulsión de “los violentos” , o del que se atreve a denunciar (sea docente, directivo, padres o alumnos) no están o no son de la escuela, generalmente salvo raras excepciones solo se protege a alumnos hijos de cierto poder “del poder” de los miembros significativos de la comunidad donde la escuela se encuentra A esta altura pueden ustedes preguntarse o imaginar,

como sería, como es una escuela de estas características? ¿Cómo intervenir entonces? ¿Existe un único modo de intervenir? El asesoramiento pedagógico institucional desde esta perspectiva nos brinda herramientas para: restituir una nueva mirada y otorgando un nuevo sentido a la situación, a los sujetos y a las prácticas diagnosticadas como violentas. O de acoso y hostigamiento los talleres devuelven la palabra y adquiere una nueva significación. Desaprender conductas y modos de socialización en la violencia, simbólica o real, tanto los equipos, los docentes, los directivos y los alumnos ello implica la restitución de la palabra del otro, el otro como diferente, su aceptación, y en consecuencia ya no será necesario hablar de inclusión. Sino de convivencia dialógica y con valores.

### *Avances, y conclusiones preliminares.*

Respecto del tema que es objeto particular de mi interés “las dinámicas escolares que visibilizan las violencias en la escuela, en cualquiera de sus formas, o los modos de intervención, y en los fenómenos denominados acoso o mal llamados bullying en lo particular coincidimos con los diferentes autores que la violencia escolar o las violencias no son un fenómeno nuevo en la sociedad, fue investigado por numerosas perspectivas de análisis tanto sociológicas, psicológicas como psicosociales. La violencia un concepto polisémico y complejo, que requiere entonces de abordajes complejos e interdisciplinarios tanto en su estudio y comprensión como en su análisis para la intervención en el ámbito escolar que nos ocupa. Como muy bien lo señala Schelmenson (1993) cuando el contexto es turbulento, como lo fue, llegando a revestir una particular violencia, y afectan a los sujetos, como a las organizaciones e instituciones escolares. El contexto turbulento aparece así, como una dimensión privilegiada que atrae la atención de los participantes, por los riesgos y amenazas que connota el impacto, se incrementan la incertidumbre, la inestabilidad, la confusión, y el caos. La ansiedad irrumpe en el plano organizacional y amenaza con desbordar los diques de contención que el marco estructural provee, la crisis supone la ruptura de una regularidad, que impide prever anticipadamente los eventos futuros, crucial para la supervivencia del sujeto. (Schelmenson, 1993) frente a ello el autor propone dos actitudes; una actitud pasiva: como si fuera algo del destino predeterminado frente a lo cual nada puede hacerse. Ello también surge en una primera instancia en la investigación de referencia. Aldo Schelmenson (1993) para la primera, el término

“crisis” alude a una perturbación, conmoción, inestabilidad grave, a un periodo donde se agudizan las tensiones hasta la exacerbación y se precipitan entre los que se reconocen de dos tipos: aquellos que significan develación, desolcultamiento, descubrimiento de lo que estaba oculto, y aquellos, que dan cuenta de una transformación, una sacudida de elementos, un cambio cualitativo en el estado de cosas preexistente.

Aludimos a lo expuesto y a esta primera situación que se advierte en los testimonios, donde se quiebra en la experiencia y de ruptura en la continuidad de sí mismo, ello activaría y da lugar a una cualidad de tipo amenazante del mundo social, amenazan al sujeto con una quiebra en la ligazón de lo que apoya su identidad, su mismidad, el cuerpo, el grupo, el sentido atribuido al proyecto. Luego ligaremos este concepto a uno que desde la psicodinámica del trabajo nos trae, “el de abuso en la debilidad”, o el de indefensión” que predispone al sujeto a una posición de víctima, con un número importante de abandonos, la enfermedad, el desgano y la aceptación plantean que lo que nos enferma es la pérdida, muestra lo absurdo de un lugar que ha perdido su sentido como consecuencias inmediatas, la vergüenza y la humillación. Surge de no haber sabido o podido reaccionar. las instituciones educativas tienden a externalizar aquellas situaciones percibidas como violentas... en particular el estudio de estas situaciones críticas, en la institución de referencia permitió una primera descripción de las configuraciones defensivas del espacio institucional que se presentaban con mayor frecuencia. Los rasgos pregnantes de la defensa a través del encierro y la clausura en sus diferentes formas (encierro en un espacio idealizado, en un espacio destinado a la custodia de lo vivido como valioso, y externalización de aquellas víctimas que aparecen como las voces disidentes del contexto institucional. La demanda, el pedido del acuerdo de convivencia viene a normatizar las relaciones, en un intento de acallar, ordenadamente, aquello que algunos docentes y alumnos plantearon en los talleres.

¿Cuáles son las dinámicas entonces que visibilizan la violencia en los casos en los cuales hemos intervenido o se ha discutido con mayor frecuencia en los foros que hemos participado?

## *Conclusiones*

Enumeramos algunos de los fenómenos que desde la literatura psicosocial es posible distinguir:

¿La negación de la violencia esto de como tolerar lo intolerable? mediante la negación sería una de sus formas. Si niego que hay violencia en la escuela, o que existen niveles de violencia de la escuela para con los niños/as y jóvenes puedo tolerar continuar con mi labor como si ello no ocurriese, el problema aquí “no se ve”. La instalación de dinámicas de exclusión, asociadas a las ideologías pregnantes de los miembros de la institución escolar o de los equipos que intervienen”, de estigmatización institucional, donde el fenómeno se niega por ideología, se expulsa, se traslada, se borra” al o aquellos que son considerados violentos” los que originaron el acoso o las víctimas” por lo general el silencio inunda el espacio institucional, se silencian los actores con reuniones, con actas, y excesos de burocratización, la institución se rigidiza, los considerados anómalos son expulsados o trasladados. Esto frente a la imposibilidad de “escuchar”, mirar al otro, dependerá de la calidad de la escucha y de lo inédito en el otorgamiento de un nuevo sentido” apelamos aquí a autores como Ana M Fernández o al propio Dejours.

La negación y renegación del sufrimiento de la víctima o de las víctimas y del sufrimiento psicopatológico del victimario, por parte de equipos directivos y docentes, aquí adherimos a aquellas concepciones que, en el caso del acoso escolar entre pares, o entre un adulto responsable y un grupo de niños/as, no existiría tan fenómeno sin la existencia de los victimarios. En este caso muchas veces y generalmente excluidos por un sistema que estigmatiza, clasifica, selecciona. aquí debiéramos pensar que existen causales de índole compleja para el caso del acoso, donde no sería posible solo la explicación de lo social como enunciado general, sino de la imbricación de factores psicológicos que hacen que alguien “ niño”, joven o adulto se convierta en forma individual o grupal, en acosador “en estos casos, sin la intermediación del equipo escolar que medie, visibilizando el abuso, difícilmente se discierna el clima escolar, y las secuelas para las víctimas serán en consecuencia para el resto de su vida. El espacio escolar como proyectivo (Ulloa; Rusillon, 1969:1989) “el espacio como un depósito, donde se proyecta aquella dificultad que no es vista como tal, que no puede elaborarse o tramitarse en otra parte, estas situaciones institucionales podrían investirse como conflictos, de no mediar la imagen del espacio depósito”, donde proyecto la dificultad, los ejemplos aquí siguiendo a Lidia Fernández y Sandra Nicastro (1999, 2000, 2003) son múltiples, el espacio del recreo, los baños, las dinámicas áulicas que no permiten el aprendizaje significativo; todas ellas como responsables institucionales de la violencia

en la escuela espacios–lugares adversos. El anonimato de los agresores, y de las víctimas como un NO habitar el lugar de la institución en consecuencia el espacio escolar devastado, estallado y sin sentido. La externalización del problema: ¿la culpa la tiene el sistema o el otro, o el problema aconteció en la vereda de la escuela, fuera del claustro de la institución escolar, que podemos hacer? Nosotros no manejamos lo que su hijo escribe en “la red social “La división en bandos nosotros y los otros. El sufrimiento, la ideología como mecanismo defensivo, la de la vergüenza, que lleva incluso a situaciones de ansiedad extremas para el sujeto. Salir de la repetición que las rutinas y la reproducción de las experiencias anteriores como modo de respuesta dinámica. Como muy bien lo plantea Enriquez (2007), este saber que tiene fuerza de ley tiene que ser internalizado en comportamientos concretos, es decir, no debe ser simplemente un modo de instaurar las cosas, sino que debe penetrar en lo más profundo de nuestro ser. Dicho de otro modo, la obediencia no debe provenir de una exigencia, de una presión externa, sino que, por el contrario, debe derivar de la interiorización de un ideal. Quiero decir que en toda institución hay en cierto modo un tipo de relación de sumisión pero que es, al mismo tiempo, una sumisión activa. Diría que es una sumisión que se hace a veces con cierto entusiasmo. Se ve claramente que cuando los valores ya no son internalizados o cuando empiezan a ser cuestionados, la institución empieza a quebrarse.

La cultura escolar quebrada o la cultura de la competencia del individualismo Vs la colaboración Cultura de la mortificación o lo que es la negación del devenir, de la metáfora del devenir como dice Deleuze. Es estar trabajando con ese conjunto de gente en un ámbito que yo llamo el recinto pre elaborativo. Recinto pre elaborativo donde las paredes del lugar no están dadas por las paredes, están dadas por lo que no se dice, por lo que se dice afuera, por los pasillos y el asunto es tratar de que eso entre, vale decir que lo que está en los laberintos de cada sujeto pueda ser expuesto ahí. Más allá de que la palabra es una estrategia, no es obligación hablar o no hablar, ni siquiera en un diván. Entonces va creándose una producción de subjetividad muy diferente. Hace mucho que digo que yo no trabajo en el hospital, trabajo con el hospital, no trabajo en una escuela, trabajo con la escuela, es decir con situaciones multiplicadoras, que tienen efectos de multiplicación. Esta apelación a la solidaridad resulta especialmente significativa en el nuevo contexto descrito (y sufrido). ¿A esta altura puede el lector imaginar, como sería, como es una escuela de estas características? ¿Cómo intervenir entonces?

En principio restituyendo una nueva mirada y otorgando un nuevo sentido o un sentido en caso de diagnosticarse su ausencia a la tarea escolar. al enseñar y al aprender, y un nuevo otorgamiento de sentido a la violencia que siempre existió, y hoy se pone en la vidriera de los medios de comunicación,

quizás entonces y una vez más, la escuela deberá repensar porque es desde afuera que se piensa lo que acontece en el espacio del adentro. Desaprender conductas y modos de socialización en la violencia, simbólica o real, tanto los equipos, los docentes, los directivos como los alumnos ello implica la restitución de la palabra del otro, el otro como diferente, su aceptación, y en consecuencia ya no será necesario hablar de inclusión. Sino de convivencia dialógica y con valores. Esto implica obviamente revisar los sistemas de poder, de control y de autoridad escolar, su historia, su idiosincrasia y su estilo. Otorgándole a la palabra un sentido en la comunidad escolar, articulando lo fragmentando de la cultura escolar, mediante canales de comunicación consensuados previendo en los espacios destinados a tal fin (orientación, tutoría, jornadas de reflexión) de capacitaciones para los jóvenes en valores, para los docentes en formas de enseñar aquello que estuvo ausente en el ámbito familiar o reforzando aquello que estuvo y se fragmento producto de lo social general. Generando miradas integrales de la escuela, evitando en el equipo la intervención puntual, capacitar a quienes demandan para escribir, re significando la demanda, ya no en lo individual del alumno y su familia. Sino el alumno y la escuela en el contexto social más amplio, sin negar lo puntual del hecho, sino otorgándole mediante el análisis institucional de todos los actores otro sentido. Diseñando dispositivos de intervención preventivos de violencia escolares, “empezando por el no etiquetamiento y la no clasificación en ninguna de sus formas”. Diseñando circuitos de comunicación para que circule la palabra y no se convierta en acto. Elaborando en cada institución proyectos institucionales que apelen a la convivencia y a la educación en valores, donde prime como estilo institucional la relación y el vínculo cooperativo y no de competencia. Volver a mirar el aula y la relación pedagógica, restituyendo la autoridad en los casos en que está esta desdibujada, autoridad o liderazgos democráticos evitando sistemas sancionadores donde lo que se promueven son experiencias exitosas en la escuela, los docentes, alumnos, familias, y comunidad. Contemplar en el dispositivo pedagógico que se construya entre todos los miembros de la comunidad escolar, la revisión de las ideas, representaciones en torno al alumno, a la violencia y a las formas de solucionar los conflictos, con herramientas de prevención destinadas a alumnos y docentes, que permitan detectar los indicadores de la dificultad esto es “previas a la presencia de víctimas” y victimarios en el espacio escolar”. Revisar cotidianamente la cultura escolar, las condiciones del trabajo docente y directivo y el sentido de las intervenciones. Ayudar a los maestros a que conjuntamente con los niños revise las miradas que los niños y jóvenes poseen de si, en el espacio escolar. Explorar las pautas que guían las prácticas escolares y la problematización de los agentes implicados, docentes, directivos, tutores, asesores.



## Referencias Bibliográficas

---

- Acuña, C. H. (2013). ¿Cuánto importan las instituciones? Cmps. Siglo XXI. (p.13 y14). Bs As.
- Bleger, J. (1972) Psicología institucional. En *Psicohigiene y psicología institucional*. Bs As Paidós.
- Bourdin J. C. (2010). La invisibilidad como violencia social. En *Universitas Philosophica* 54, año 27: 15-33 Bogotá. Colombia
- Korenblit, A. (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Dejours C. (2013) *La Banalización de la injusticia social*. 2da edición ampliada editora Topia Querétaro (muestra)". USEBEQ. Dirección de Evaluación de la Política Educativa.
- Castro S. (2011) *Observatorio de la convivencia escolar Argentina*. Cátedra Unesco de juventud, educación y sociedad Universidad Católica de Brasilia - UCA – Estudio sobre el clima social escolare en la Provincia De Mendoza”-
- Dueñas, G. (2019) *Sujetos y escenarios*. Jornadas interdisciplinarias en salud Mental Comunitaria. Nov 2019. UNPSJB-FHCS Conferencia. UNPSJB organizada por catedra psicología de los grupos y las instituciones. Ed. Seminario
- Fernández, L (1996) *Instituciones educativas. Análisis institucional de la Escuela*, Bs As: Paidós.
- Foucault, M. Dreyfus, H., Rabinow, H. (1984). *Un Parcours Philosophique*. Paris: Editions Gallimard.
- Kaplan, C. (Dir.) (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la Escuela*. Bs.As, Miño y Dávila.
- Kaes, R (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Bs As: Paidós. Hirigoyen, M. F. (2012) *El abuso de debilidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Observatorio Argentino de Violencia en Las Escuelas (Coord.) (2007) *Informe sobre clima escolar “Argentina.Lic. Mara Brawer. Dr. Gabriel de Noel: Equipo de investigación Daniel Míguez: Dr. Gabriel D. Noel: Dra. Paola Gallo: Lic. Marta Bianchi; Lic. Lucía Lionetti; Lic. Ana Lía Pomes; Lic. Malena Previtali; Lic. Adriana Velásquez;Téc. Sup. Adela Tisnes; Prof. Paola Varela*
- Segovia, M. R. (2013) *Violencia y escuela dinámicas que invisibilizan*. Conferencia Principal III congreso Mobbing y Bullying, Paseo La Plaza, Bs As, mayo 2013.
- Segovia, M.S. (2013) *Violencia en la escuela. Dinámicas Institucionales que la invisibilizan*. Revista Actualidad Psicológica. Dossier ISSN 0325 2590.
-

# Significado de la violencia entre estudiantes de secundaria de un pueblo “originario” en la Ciudad de México

---

Milagros Figueroa Campos	<a href="mailto:figueroa.mila.2013@gmail.com">figueroa.mila.2013@gmail.com</a>	Registro ORCID 0000-0002-1985-6920
Universidad Nacional Autónoma de México		
Ciudad de México, México		

Existe la percepción de que las comunidades rurales son lugares serenos y estables, lo real es que también están sujetos a las mismas fuerzas sociales que afectan al resto de un país: cambios en la estructura familiar, problemas económicos y diversidad sociocultural (Renfro et al., 2003; Cárdenas y Suárez, 2009; Velázquez, 2010). Empero, existen pocos trabajos realizados sobre violencia en la escuela en zonas rurales a pesar de que enfrentan problemas semejantes o iguales a los de las escuelas urbanas tales como violencia escolar, violencia intrafamiliar, violencia social, etc. Incluso, desde los inicios de la investigación sobre el tema en los años setenta, la mayoría de los estudios se han elaborado dentro del enfoque cuantitativo y cuando éstas se han efectuado, ha sido en ámbitos urbanos o marginales de las grandes ciudades.

En ese panorama, la obtención de información sobre un ámbito semirural se vería enriquecido si se estudia desde la perspectiva de un modelo ecológico y sociocultural para comprender la violencia en la escuela, entendiendo al contexto, como la situación social y cultural particular representada por la comunidad, la familia, la escuela, el aula, y los pares que interactúa con las características individuales y el comportamiento de los estudiantes. Así, en este trabajo se abordó el problema de la violencia escolar entre alumnos de una secundaria ubicada en un contexto semirural dentro de la Ciudad de México en diferentes niveles de análisis: de una visión descriptiva hacia una interpretativa comprensiva (Flick, 2007). Además, se comparte el supuesto de que el modelo ecológico del

desarrollo humano de Bronfenbrenner es útil para comprender la violencia entre iguales, desde los diferentes sistemas en los que los alumnos interactúan de manera compleja (Bronfenbrenner, 1986; Barboza et al., 2009; Hong y Espelage, 2012).

A continuación, se explora, describe e interpreta el fenómeno de la violencia entre compañeros adolescentes que nacieron y han crecido en un pueblo de la Ciudad de México, a través de un estudio con diseño de investigación mixto secuencial, esto es, se pasa de la descripción cuantitativa a la comprensión de la violencia escolar, en un estudio cualitativo, mediante un estudio de casos y grupos de discusión puesto que permite elaborar o ampliar los hallazgos de un método con otro método (Creswell, 2003) y tener mayor claridad sobre este objeto de investigación. Se busca conocer en qué medida se presenta la violencia escolar en estos alumnos, y luego en escuchar sus voces y la construcción que hacen de la violencia entre compañeros desde sus propias visiones y construcciones de la realidad, tratándose de adolescentes cuyos procesos de socialización se han dado en un contexto social y cultural caracterizado por relaciones y tradiciones particulares.

### *Preguntas de investigación*

1. ¿Cuál es el tipo de violencia escolar que prevalece entre los estudiantes de segundo grado de secundaria?
2. ¿Qué significado le atribuye el alumnado a la violencia entre pares que acontece dentro de la escuela, desde su propia vida en el contexto sociocultural del pueblo?

### *Objetivo general*

Analizar la incidencia de la violencia escolar entre los estudiantes que cursan el segundo grado de una secundaria mixta pública ubicada en un pueblo originario de la Alcaldía Xochimilco, así como los significados que ellos manifiestan sobre la violencia entre compañeros, desde su perspectiva.

### *Objetivos específicos*

1. Estimar los diferentes tipos de violencia escolar entre los estudiantes que cursan el segundo grado de secundaria en una escuela mixta pública ubicada en un pueblo de la Ciudad de México.
2. Interpretar los significados de la violencia entre compañeros, desde la visión de los adolescentes en su contexto sociocultural.

### *Diseño*

Estudio de investigación mixto secuencial, entendido como aquél que permite elaborar o ampliar los hallazgos de un método con otro método y el estudio puede iniciarse con un método cuantitativo, y después emplear un método cualitativo que involucre la exploración detallada con unos pocos casos o individuos (Creswell (2003, p.16). Se dividió en dos fases, una cuantitativa de carácter no experimental transversal y descriptivo, seguida de otra cualitativa mediante un estudio de caso con perspectiva ecológica-sistémica, ya que es un método que permite explorar a profundidad un evento, un proceso o una actividad en uno o más individuos para lograr su comprensión en cuando su complejidad y su funcionamiento como un sistema (Stake, 1998).

### *Participantes*

En la primera fase, participaron 110 adolescentes de ambos sexos, entre 14 y 16 años de edad, habitantes de un pueblo de la Ciudad de México, de tres grupos de 2º grado de secundaria del turno matutino. Posteriormente, en la segunda fase formaron parte 48 estudiantes de los que habían intervenido en la fase anterior y que en su momento ya cursaban el 3º grado.

### *Escenario*

Una secundaria pública mixta de un pueblo originario de la Alcaldía Xochimilco, situada en el sur de la Ciudad de México. Los pueblos originarios son aquellos de origen prehispánico que aún no han sido absorbidos por la zona urbana y donde coexiste una continua relación entre lo rural y lo urbano, y la ruralidad se constituye como una autoafirmación de la identidad a través de la preservación y respeto de tradiciones culturales, sociales, y religiosas. En este contexto, se realizaron las actividades de indagación en las aulas de la escuela, que contaban con adecuada ventilación e iluminación, sillas movibles, pizarrón y un escritorio con silla cada uno.

### *Estrategias de recolección de datos*

En la fase cuantitativa se realizó la aplicación del Cuestionario de Acoso escolar para Secundaria (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2006; Ramírez, 2011). En cambio, en la fase cualitativa, para la obtención de los datos del estudio de caso, se seleccionaron tres técnicas: 1. Observación no participante 2. Entrevista centrada en el problema y 3. Grupos de Discusión.

### *Instrumentos*

En la fase cuantitativa se utilizó el Cuestionario de Acoso escolar para Secundaria (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2006; Ramírez, 2011), que es un cuestionario autodescriptivo del acoso escolar, que incluye 18 preguntas directas acerca de si les ha ocurrido (víctima), lo han ejercido (agresor), o lo han presenciado (testigos o espectadores) y 7 reactivos que indagán sobre los aspectos socioeconómicos de los participantes. Fue adaptado a población mexicana, por Ramírez (2011) con la asesoría de Cristina del Barrio, una de las responsables de este cuestionario en España. Se participó como jueza en la validación del instrumento que evalúa el maltrato en una escala tipo Likert ordinal, con niveles de respuesta: nunca, a veces, frecuentemente y siempre.

En la fase cualitativa se emplearon guiones de entrevista centrada en el problema y de grupos de discusión de elaboración propia.

### *Procedimiento*

Con el apoyo de la orientadora, se solicitaron los permisos a los profesores para que los alumnos de los grupos seleccionados participaran en la fase cuantitativa. La aplicación del Cuestionario se realizó en los salones de clase de los tres grupos y se les explicó brevemente a los alumnos el objetivo del estudio, se definió el concepto del maltrato entre compañeros, luego se les entregó el cuestionario y se leyó junto con ellos la presentación del mismo en voz alta y se les informó que su participación tendría un carácter anónimo y confidencial. La administración del cuestionario se realizó con la lectura grupal de cada una de las preguntas por parte de la investigadora y se aclararon dudas en todo momento. La aplicación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 60 minutos, en cada uno de los tres grupos y los datos se analizaron con el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS, versión 18.0.

Del análisis de los resultados de la investigación cuantitativa se realizó el estudio de caso con tres técnicas: observación no participante, entrevistas y grupos de discusión, en la secundaria del pueblo. Además, se elaboró una guía para los grupos de discusión.

En esta fase, los alumnos participantes habían ingresado al tercer grado y, tras obtener de nueva cuenta la autorización de las autoridades y docentes, así como el apoyo de la orientadora del plantel (a quien se le realizaron entrevistas centradas en el problema para conocer con mayor profundidad el contexto del alumnado), se integraron 7 grupos de discusión con un total de 48 estudiantes habitantes de este pueblo que habían participado en la fase previa de la investigación y que constantemente se involucraban en peleas y otros problemas semejantes. En general, 25 hombres integraron 4 grupos y 23 mujeres formaron los otros 3 grupos. El análisis de datos de esta fase se realizó inicialmente, siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), a través de la transcripción de los siete grupos de discusión, que tuvieron una extensión de 60 a 110 minutos, y su codificación abierta a través del programa HyperRESEARCHv.2.8.3. Este tipo de codificación trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de concepto;

primero se desenmarañan los datos (se segmentan, Bohm y cols., 1992, en Flick, 2008, p. 193), luego se clasifican las expresiones de los actores en unidades de significado (palabras aisladas; frases y secuencias breves de palabras) para asignarles códigos. Al final, se pasó a la interpretación correspondiente desde el enfoque ecológico-sistémico.

### *Fase cuantitativa*

En la parte cuantitativa se encontró que los tipos de violencia que más tienden a ejercer los alumnos son la agresión verbal (el 32.0% insultan a sus compañeros, el 31.4% les ponen apodosos ofensivos y el 24.8% hablan mal de sus compañeros), la exclusión social (el 37.6% ignora a sus compañeros deliberadamente, el 15.4% no los deja participar y el 12% difunde rumores negativos) y la agresión indirecta (el 22.6% suele esconder pertenencias de otros y en menor grado reportan destruirlas o robarlas, con el 6.6% y 3.7% de prevalencia). Sobresalió la falta de reconocimiento o negación por parte de los agresores, pues en la categoría agresión física directa, sólo el 16.1% responde que agredía físicamente a sus compañeros.

Asimismo, los alumnos consideraron ser mayormente receptores de agresión verbal por parte de sus compañeros (el 43.7% recibe insultos, al 38.1% le ponen apodosos, el 41.2% considera que hablan mal de el/ella y el 29.7% reconoce que difunden rumores negativos sobre su persona), agresión física indirecta (al 49.5% le esconden sus cosas, al 33% se las roban y al 16.7 se las destruyen) y exclusión social (el 16.2% es ignorado deliberadamente y al 17% no le permiten participar en clase). La violencia física también es considerada como menos frecuente (16.8%).

En lo que respecta a la violencia escolar percibida, los alumnos señalan que han observado con mayor frecuencia actos de agresión verbal entre sus compañeros (el 84.5% escucha insultos, el 91.8% presencia apodosos, el 83.7% oye que hablan mal de otros y el 59.1% reporta la difusión de rumores negativos sobre otros estudiantes), de agresión física indirecta (el 85.4% menciona que esconden las cosas a sus compañeros, el 54.6% indica que le destruyen sus cosas a otros, el 59.1% ha presenciado robos de pertenencias) y de exclusión social (el 69.1% observa que ignoran a compañeros intencionadamente y el 52.7% reporta que hay

ocasiones en las que algunos alumnos no permiten participar a otros en clase). Destaca un importante incremento en la observación de conductas de violencia física (77.3%) por parte del alumnado.

### *Fase cualitativa*

Durante la observación no participante, se encontraron las tradiciones sociales y religiosas de la vida en el pueblo, las características de la socialización entre hombres y mujeres, y algunos problemas psicosociales de sus habitantes, lo cual permitió la adecuación de las técnicas de entrevista centrada en el problema hechas a la orientadora de la escuela, al igual que los grupos de discusión. Ahora bien, con base en los datos encontrados en estos últimos, se empleó el Modelo Ecológico Sistémico de Bronfenbrenner (1979; 1986), para la comprensión de la violencia entre iguales desde los diferentes sistemas en los que interactúan de manera compleja, como lo plantean Bronfenbrenner (1986) y Barboza et al. (2009).

En los grupos de discusión se les preguntó ¿qué es para ustedes la violencia y en qué consiste la violencia en la escuela?, a lo que respondieron relatando sus experiencias y utilizando ejemplos de lo que viven en la secundaria. Es decir, tienen una idea clara de ésta, así como de sus diferentes tipos, física, verbal, psicológica, como se ve a continuación:

CIRILO: para mí... este... la violencia es la agresión de una persona mayor a una más pequeña

LUIS: No, a veces la pequeña igual agrede, (risas de todos) ... ¡Sí, es cierto! - No que sea mayor, no importa la edad, cuando alguien agrede a otra persona...

MOISÉS: (dice en voz baja) ¡cuando violan...! [risas]

FERNANDO: la violencia es ya sea verbal, -, física o psicológica (sex...): bueno la violencia es para mí, por ejemplo, bueno si tú tienes un problema, las personas se aprovechan de ese problema y te hacen sentir peo...

KEVIN: sí, te bajan “el autoestima”

**(Grupo de discusión, CIRILO, 15 años, 3º secundaria, 20/01/2012)**



Para estos adolescentes la violencia tiene la intención de dañar a otros, y puede ser de diferentes tipos: verbal, física, psicológica y sexual, como lo sugirieron en sus respuestas cortadas o interrumpidas. También entienden las consecuencias que la violencia tiene sobre otros individuos y los sentimientos negativos que provoca. Sin embargo, para ellos la violencia también es una forma de juego, así la interpretan y no la viven como una agresión, como lo dicen en otro momento:

**BORIS:** la violencia es cuando agreden a uno física o moralmente, o verbalmente...

**VÍCTOR:** lo llegan a golpear, ja, ...ja, o amenazar... Es aventar bolitas de chicle, ... de papel, ...de plastilina, aventar las mochilas al otro lado...ja, ja... En segundo año, aventaban mochilas, ...ya cuando se iban, estaban todas mojadas de lodo...

**(Grupo de discusión BORIS, 15 años, 3° secundaria, 16/01/2012)**

La violencia parece ser considerada por ellos como una forma de diversión, o “de llevarse”, pero aclaran que sólo cuando son amigos, y cuando se trata de compañeros, que no conocen, entonces ya no sería “llevarse”, ni un juego, sino una provocación para pelear:

**FERNANDO:** Pus yo creo ya que es una forma de vivir, ...como ya estamos acostumbrados, ...ya no nos sentimos tan mal...

**LUIS** Igual yo, ya me acostumbré, aunque a veces se manchan...

**FERNANDO:** ¡Así nos llevamos!

**MONROY:** Sí, todos nos llevamos...

**LUIS:** Sí, todos nos llevamos

**(Grupo de discusión, CIRILO, 15 años, 3° secundaria, 20/01/ 2012)**

El análisis comienza puntualizando que la violencia entre iguales, vista desde el exosistema, es decir, el contexto, muestra la fuerte influencia que ejerce sobre el comportamiento de los individuos. Asimismo, en este pueblo, se observaron las fuertes interrelaciones entre la violencia entre los habitantes y vecinos del pueblo, con las creencias y hábitos de los adolescentes.

En cuanto al macrosistema, el siglo XXI es contexto referente inmediato de los adolescentes actuales, miembros de la sociedad contemporánea, lo que también opera como crono-sistema, con la infinidad de cambios sociales, económicos, políticos y culturales propios de la época actual, los cuales interactúan con la etapa de desarrollo de los estudiantes de esta secundaria: la adolescencia.

Por sus testimonios, se aprecia que el ambiente de violencia que existe entre los habitantes y vecinos del pueblo, se traduce incluso en agresiones que también caracterizan sus relaciones sociales propias de su contexto. La aceptación de la agresión cotidiana como un modo de interacción natural, tiende a favorecer la expresión de la violencia relacional entre los adolescentes, como si esta fuera una forma normal de relacionarse con los miembros de una comunidad.

Sobre el mesosistema, formado por la familia y la escuela, instancias corresponsables del comportamiento de los adolescentes, se halló que no existe una convivencia entre los padres ni una relación sólida padre-hijo, puesto que los alumnos prefieren contar sobre sus problemas con sus pares, lo que da lugar a separaciones que parecen favorecer una vida sin límites o supervisión para los adolescentes, lo cual incide en el plano emocional y de la comunicación familiar.

MILAGROS: sobre la violencia en la escuela o contra ustedes les cuentan ¿A sus papás? ¿A su familia...?

FERNANDO: A un amigo pues sabemos que confiamos más en ellos que en nuestros padres podemos tener los mismos problemas...

MONROY: La mayoría de nuestros problemas es a nuestros amigos de acá o de otro lugar (...)

**(Grupo de discusión, BORIS, 3° secundaria, 16/01/2012)**

En relación también con el macrosistema, los adolescentes perciben al pueblo como un lugar donde también se discrimina y rechaza a los que son diferentes, llegando incluso hasta a la violencia hacia ellos. En este sentido, mencionaron la presencia de discriminación por la apariencia física, la orientación sexual, lugar de origen y el color de la piel. Así, la interrelación entre meso-sistema (la secundaria) y el microsistema (las relaciones entre los adolescentes), permiten comprender el significado de la violencia entre los compañeros de la secundaria que los alumnos han construido.

Con base en los datos de los estudios cuantitativo y cualitativo, desde una perspectiva ecológica-sistémica, es posible hablar de la presencia del bullying en la escuela secundaria, definido como un acoso sistemático de un grupo contra un individuo (Smith y Brain, 2000) aunque no es de tipo sistémico, sino concentrada en grupos específicos. La mayor parte de los datos que se analizaron en los cuestionarios y en los grupos de discusión, pueden ser considerados como violencia entre iguales, con alta frecuencia y aumento de la violencia de tipo físico, amenazas, e intimidación por encima de las agresiones verbales, como se analizó en el estudio cuantitativo.

A través de los grupos de discusión, se pudo establecer que las normas sociales y culturales del pueblo con respecto a la violencia inciden al interior de la secundaria, siendo así que algunas expresiones del alumnado reflejan cierta visión de la naturalidad con que parecen aceptar la violencia y al mismo tiempo, “es normal para nosotros”, reconocen y comparten la potencial aceptación de ésta en el pueblo, donde los habitantes y ellos mismos, ejercen o son víctimas de la violencia, dentro y fuera de la secundaria.

Entre los aportes de este trabajo, destacan los hallazgos sobre los significados de la violencia, en esta población que ha crecido en un ambiente semirural característico de los pueblos “originarios” de la Ciudad de México y su coincidencia con otros estudios en cuanto a estas creencias y aceptación de las normas sociales matizadas por el contexto sociocultural del pueblo (Cárdenas y Suárez, 2009; Fong, Vogel y Vogel, 2008), y consideramos que el diseño con métodos mixtos secuenciales (Creswell, 2003), permitió superar los diseños comunes con dos estudios independientes sobre el mismo problema.

Para finalizar, estos hallazgos denotan que la violencia entre compañeros en esta secundaria, podrían reflejar que este es un comportamiento producto de la “cultura” de los estudiantes en la secundaria, cuyo sentido radica en la estructura social y cultural que interactúa con la violencia propia del pueblo y los adolescentes (Bitsch et al 2012; Ramírez, 2011; Wang, Jannotti y Luk, 2012).

### *Referencias Bibliográficas*

Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S.J., Post, L.A. y Heraux, C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.

Bitsch, T., Majlund, L., Palic, S. y Elklit, A., (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 383-387.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6) 723-742.

Cárdenas, Y.P. y Suárez, C.C. (2009). Agresividad escolar en entornos rural y urbano. *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria*, 2, 56-95. Recuperado de [www.usergioarboleda.edu.c/docencia/CuadernosMaestriaVol2.pdf](http://www.usergioarboleda.edu.c/docencia/CuadernosMaestriaVol2.pdf)

Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. Second edition. California: SAGE Publications. Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Informes, Estudios y Documentos. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de [www.defensordelpueblo.es/documentación/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf)

Flick, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fong, R. S., Vogel, B. L. y Vogel, R.E. (2008). The correlates of school violence: an examination of factors linked to assaultive behavior in a rural middle school with a large migrant population. *Journal of School Violence*, 7(3), 24-47.

Hong, J.S. y Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.

Ramírez, M. (2011). *Maltrato entre escolares: diagnóstico en alumnos de segundo de secundaria de la delegación*

Gustavo A. Madero. (Tesis de maestría). Ciudad de México: U.N.A.M. Facultad de Filosofía y Letras.

Smith, P.K. y Brain, P.F. (2000). Bullying in the Schools. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1-9.

Stake, R.E. (1998) Investigar con estudios de caso. Madrid: Morata.

Renfro, J., Huebner, R., Callahan, C. y Ritchey, B. (2003). Violent behaviors in rural and urban schools. *Journal of*

*School Violence*, 24(4) 111-122.

Velázquez, L.M. (2011). Adolescentes en tiempos de oscuridad. *Violencia social online en estudiantes de secundaria*. Ciudad de México: Eikon Ediciones.

Wang, J., Iannotti, R.J. y Luk, J.W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50, 521-534.

---

# Análisis de la interacción escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados al aula de clase, base de la metacognición de la práctica pedagógica docente y sus competencias sobre el manejo del fenómeno del bullying

---

Oscar Contreras Pabón	<b>oscarcontreras62@gmail.com</b> <b>fronteracuc@yahoo.es</b>	Registro ORCID 0000-0002-1693-4823
Glenda María Ximena Sequeda Peñaloza		
Red De Escuelas Sin Violencia Instituto Técnico Guaimaral Instituto Técnico Nacional de Comercio		
Cúcuta, Colombia		

Dentro del Sistema Educativo Colombiano son innumerables las situaciones en las que se puede advertir procesos de interacción entre diversos actores, ya sea en el aula o en la escuela como tal. Tales procesos, se manifiestan en contextos cotidianos propios de los momentos pedagógicos, de los encuentros entre personal administrativo o académico y en general, en la convivencia escolar, emergiendo, de manera importante, múltiples tipos de relaciones personales. Para el objeto de estudio, el aula de clase, espacio en donde convergen estudiantes regulares y los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), entre las que se destacan niños por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, se suscita la problemática del acoso escolar, matoneo o Bullying.

Por ello, el presente proyecto está orientado hacia el análisis de la interacción escolar de los estudiantes con NEE, integrado al aula de clase, como base para generar competencias en los docentes en el manejo del fenómeno Bullying.

Más allá de la identificación de la problemática como tal, se genera un camino hacia la implementación de las acciones necesarias de capacitación a los docentes para que desarrollen las competencias indispensables frente al fenómeno Bullying, asumiendo una metacognición de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula que involucra factores epistemológicos intervinientes en la formación y el desarrollo de las estructuras cognitivas y sociales de los estudiantes, primordiales para el mejoramiento de sus acciones desde las concepciones espontáneas o alternativas, necesarias en manejo del fenómeno Bullying hacia la elaboración de un producto pertinente para los estamentos institucionales. un marco axiológico representado por el respeto, la comprensión, la tolerancia, la aceptación, el reconocimiento, la colaboración, el apoyo, la solidaridad, la inclusión, que entre muchos otros, son cruciales en las relaciones interpersonales entre los estudiantes con NEE y los regulares.

Sobre la base de este planteamiento, el análisis de la interacción escolar entre ambos grupos de estudiantes, permite los elementos informativos necesarios para brindar desde un aporte teórico riguroso los procesos de capacitación que han de requerirse para que los docentes consoliden en su experiencia profesional y laboral su idóneo proceder al enfrentar, sobrellevar, orientar y/o corregir tal fenómeno.

Subyacen entonces en los anteriores argumentos y de los cuales, de manera explícita se hace referencia a los siguientes: ¿Cómo se manifiesta el fenómeno del Bullying en el contexto sujeto de estudio?, ¿Qué hace el docente frente a los casos de Bullying para manejar las situaciones que ocurren?, ¿Bajo qué circunstancias ocurren situaciones de Bullying? y ¿Cuáles son los tipos de interrelación establecidas entre los estudiantes con NEE y los regulares?

A partir de la investigación cualitativa fundamentándose en los conceptos de Strauss y Corbin (2002), se da interpretación y comprensión de la realidad circundante que genera el Bullying,

gracias a la información relevante de los sujetos de estudio, recurriendo a los componentes propios de dicha investigación en el análisis de la interacción escolar de estudiantes regulares con estudiantes con NEE, desde el estudio etnográfico que permite visualizar lo que ocurre en el aula de clase, en la institución educativa y el papel que juega el docente en cada uno de esos momentos.

Los informantes clave por su condición personal, social y laboral, se vinculan directamente con el fenómeno abordado, teniendo en cuenta los criterios de conocimiento y experiencia particular, reconociéndose directivo docente con funciones de coordinador, el cual es la persona a cargo de la supervisión de los procesos académicos y de control disciplinario de la Institución; docente integrante del Comité de Convivencia Escolar; docentes titulares de los estudiantes involucrados en la investigación; estudiantes con NEE sobre los que se conozcan casos de Bullying y estudiantes que hayan estado incursos en problemas de Bullying bajo el rol de victimarios; padres y/o acudientes de los estudiantes participantes en la investigación y orientador de la institución educativa.

De igual manera, la investigación contó con la observación y la entrevista, imprescindibles a la hora de indagar sobre la interacción entre los alumnos regulares y los estudiantes con NEE, en cuanto al fenómeno del bullying, que permitió la información y subsiguiente sistematización y análisis para la obtención de hallazgos clave y consiguiente teorización.

La información obtenida fue procesada y presentada para el análisis de la información y la estructuración de categorías emergentes, que permitió la clasificación de unidades temáticas, apoyada en la categorización, codificación, y estructuración.

En este sentido, los elementos referenciales a la interacción surgen como un hecho cotidiano dentro del plantel educativo objeto de reflexión, para desentrañar las características que encierra el objeto de estudio. Se describe las circunstancias que permitan visualizar los aspectos que respaldan las referencias de los elementos de interacción propios de la comunidad estudiantil.



Unidad Temática	Código	Categoría Emergente	Código
Componentes que caracterizan la interacción (Influencia recíproca)	CCI	Relaciones interpersonales e interacciones que se aprecian entre estudiantes regulares y estudiantes con NEE	RIERNEE
		Conjunto de teorías y técnicas relacionadas al diálogo y la comunicación	CTTRDC
Fenómeno Bullying	FB	Manifestaciones del fenómeno bullying	MFB
Reacciones del estamento docente y administrativo ante el fenómeno bullying	REDAFB	Llamados de atención por parte del titular.	LLAT
		Charla con el orientador	CHO
		Llamado de padres de familia	LLPF
Apoyos ofertados por la institución	AOI	Programas ofrecidos por la institución para el mejoramiento del fenómeno	POIMF
		Estrategias elaboradas para mejorar el acontecimiento	EEMA
Propuestas pedagógicas de acción	PPC	Pedagogías activas de participación que incluyan a estudiantes	PAPIE
		Didácticas activas como técnicas grupales sin expertos	DATGSE

**Cuadro 1. Modelo de Resumen Estructural de la reducción, categorización y codificación emergente de la información recabada**

En cuanto al fenómeno del bullying, tales acciones que se presentan y que, al parecer, son esporádicas, son dadas en circunstancias en las cuales los estudiantes con NEE no obedecen a los estudiantes regulares. Con respecto a las reacciones del estamento docente y administrativo

ante el fenómeno bullying, se vive un aparente ambiente normal y se percibe su sorpresa, porque se interrogan y se preguntan por qué el hecho, sin embargo, los estudiantes con NEE, en su autenticidad relatan los episodios, sin encontrar apoyo de su parte en las causas de tal fenómeno, sólo en lo que acontece en el momento con paliativas soluciones.

Ahora bien, del apoyo ofertado por la institución, teniendo en cuenta que existe la orientación profesional y la organización de conferencias con la fuerza pública o con las universidades de la región, la práctica se desvanece y se continúa con el desconocimiento por parte de los estudiantes regulares, acerca del bullying perpetrado y el rechazo a los compañeros con NEE, que se ha de constituir en delito o en una enfermedad psíquica por el ánimo mismo de estar fundamentalmente interesado en la exclusión y solamente aceptar, lo que se considera lo conveniente.

Consecuente con lo anterior, se conduce a la determinación de propuestas pedagógicas de acción. En las diferentes teorías pedagógicas que se han expresado, el marco de referencia menciona pedagogías como la tradicional, el conductismo, el constructivismo y la pedagogía social, pero a pesar de que siempre se han mencionado estas formas de conducción de los estudiantes, llevar las tres últimas a la práctica, ha sido realmente una gran dificultad para el capital humano docente, los cuales han de volverse a sí mismos y analizar la práctica pedagógica y el conocimiento alrededor de la interacción social, las relaciones interpersonales que un aprendizaje satisfactorio en los estudiantes y otorgarles el reconocimiento de sus capacidades e intensificación de autoestima.

Los docentes, en el proceso metacognitivo por la interrelación de variables (miembros de la comunidad educativa, relaciones interpersonales, estrategias y contexto) y en las experiencias metacognitivas, por la activación de los procesos cognitivos y de acuerdo con la adopción de estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje, conllevan a un currículo que brinda una educación, en donde se reconozca a cada uno de sus estudiantes, sus limitaciones, sus estilos y ritmo de aprendizaje, su comportamiento y relación con el otro.

Los docentes deben estar familiarizados con cada estilo de aprendizaje y las habilidades con las que cuenta cada uno de sus estudiantes, de manera que se dé la toma de consciencia de la práctica pedagógica que involucre.

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	INFERENCIAS

**Cuadro 2. Modelo de resumen gráfico analítico de cada categoría**

### *Conclusiones*

La disuasión y la persuasión, dirime los conflictos de la manera más cordial y donde no haya ganadores ni perdedores. Es por este camino como se puede construir una enseñanza profesoral, que permita fortalecer y desarrollar competencias humanísticas, centradas en la búsqueda del bienestar y la calidad de vida. En la comunidad educativa que facilitó el análisis, la detección de los factores que han propiciado el fenómeno del bullying, permitió la retroalimentación y revisión del quehacer pedagógico conducente no sólo al desarrollo de competencias cognitivas, sino sociales, en el proceso de la cultura de paz, en donde se asume la presencia de seres humanos con sus propias características, la tolerancia, la valoración de sí mismo y de los demás, el acercamiento al otro, la sana convivencia y la construcción de sociedad en conjunción.

## *Referencias Bibliográficas*

---

- Acevedo, A. y González M. (2010). *Alguien me está molestando: el bullying*. España. Ediciones B.S.A.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educative: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávila, C. (2013). *¿Están preparadas las instituciones educativas para dar cumplimiento a la ley 1620 de marzo de 2013?: análisis de casos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la Enseñanza - Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briones, Guillermo (1990). *La investigación en el aula y en la escuela*, Bogotá: Andrés Bello.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona.
- Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Fraenkel, Jack y Wallen, Norman (2000). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Siglo veintiuno editores.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Gardner Howard (1983). *El ser humano es autónomo de afrontar conflictos*. México: Mc Graw-Hill.
- Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Goleman Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Nancea S.A.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1995). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Instituto Técnico Guaimaral (2006). Proyecto Educativo Institucional. San José de Cúcuta, Colombia.
- Instituto Técnico Nacional de Comercio (2010). Proyecto Educativo Institucional. San José de Cúcuta, Colombia.
- Lanz, María Zulma. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Marco, B. (2008). Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Martínez Miguelez, M. (2007). Ciencia y a arte en la metodología cualitativa. (2° ed.) México: Trillas. (reimp. 2007)
- Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. (3° ed.). Madrid: Morata. Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud.
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid, España: Morata.
- Piñuel y Oñate, (2005). Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. Eso y Bachiller. España. IEDD.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2007). Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños. Barcelona. CEAC.
- Portal Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). [Página Web en Línea]. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>
- Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.
- Román, M., E. Diez (2000). Aprendizaje y Curriculum. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sampieri, H. R. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
-

# Prácticas de crianza y funcionalidad familiar en la violencia escolar

José Ángel Vera Noriega	<b>avera@ciad.mx</b>	Registro ORCID 0000-0003-2764/4431
Daniel Fregoso Borrego		Registro ORCID 0000-0003-4362-1256
Karen Guadalupe DuarteTánori		Registro ORCID 0000-0003-4676-3161
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo		
Hermosillo, México		

La violencia es un problema de salud pública en cualquiera que esta se diera lugar. Los planteles escolares es un escenario en donde se percibe violencia entre alumnos y también entre otras personas que pertenecen a estos planteles escolares obteniendo grandes consecuencias a nivel individual (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002).

Para evidenciar la magnitud del problema la OMS (2002) realizó un estudio donde involucró a 35 países en un estudio que realizó para así abarcar a nivel mundial el fenómeno del acoso escolar. Los datos obtenidos revelaron que el 15% de los niños de 11 años y el 9% de adolescentes de 15 años reportaron haber sufrido acoso escolar.

Por otro lado, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013) elaboró un estudio internacional. Este estudio mostró, entre otros datos, que la prevalencia del acoso escolar en los países de España y Lituania está por arriba del 50%. En otro estudio llevado a cabo por Forero, McLellan, Rissel y Bauman (1999) en Australia, con una muestra de 3,918 estudiantes de 115 escuelas, se encontró que la incidencia del acoso escolar fue de 57,8%.

En cuanto a México, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), lo señaló como primer lugar a nivel mundial con mayores casos de violencia escolar en nivel secundaria, también mencionó que una de cada seis víctimas de este fenómeno, llega a cometer suicidio. Siguiendo a lo que la OCDE (2012) señaló, el Instituto Aguascalientense de las Mujeres (2011) puntualizó lo mismo con respecto a que México se encontró en primer lugar de acoso escolar.

La Organización no Gubernamental Bullying sin Fronteras y OCDE (2019) mencionaron que 7 de cada 10 estudiantes sufren de violencia escolar en su estudio global sobre incidencia y prevalencia del fenómeno.

Algunas de las características internas que propician la aparición de eventos violentos en el ámbito académico son la infraestructura, el manejo por parte de las autoridades de cómo interactúan los alumnos en el plantel, la capacidad para solucionar problemas de esta índole por parte de las autoridades académicas, entre otras; por otra parte, los factores externos son los contextos de las colonias donde viven y de sus familias, es decir, que tan estimulantes son estos contextos para que actúen como factores protectores o de riesgo para el alumno orillándolo a que pueda ser un posible agresor, no ser capaz de defenderse o solamente mirar y no actuar para la interrupción de los actos violentos (Erzo, 2012; Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009).

Delgado (2012) mencionó que la familia es el primero y el más importante nicho de socialización para los hijos donde se le permite que estos aprendan conductas con las cuales se desarrollará y se forjará su futuro desenvolvimiento personal, escolar y social ya que los modelos familiares, principalmente los padres, se convierten en un factor de riesgo o de protección al momento de cómo educan y crían a sus hijos a través de las prácticas de crianza empeladas para tal objetivo.

Por otro lado, cuando existe una relación inestable padres-hijos durante la etapa de la preadolescencia y adolescencia, es debido a que, por un lado, los padres quieren seguir

imponiendo las mismas normas familiares en el hogar mientras que por el otro lado, los preadolescentes buscan su autonomía renegando las normas que con las que se regían cuando sus padres tenían mayor control sobre ellos (Rodrigo, García, Márquez y Triana, 2005).

Como antecedente, un estudio donde se analizaron los patrones de conducta de los padres para educar a sus hijos es el que realizó Hoffman (1976). El análisis se centró en cómo los padres afrontan los problemas de conducta de sus hijos con relación a las prácticas de crianza con sentido disciplinario.

Por su parte, Iglesias y Romero (2009) se centraron en obtener información sobre la percepción de adolescentes de 12 a 19 años con respecto a los estilos parentales que llevan a cabo los padres de familia en sus hogares. Relacionaron dicha percepción con factores psicopatológicos y la personalidad que desarrollan los hijos en la etapa de la adolescencia. La conclusión de los autores indicó la importancia de considerar las prácticas de crianza al momento de diseñar estrategias para la intervención con adolescentes cual quiera que sea el estudio con este tipo de población.

También, Epstein (2001) en su investigación sugiere prácticas de los padres en relación con la escuela para una crianza más eficiente. Propuso seis puntos que hablan sobre la colaboración entre los padres de familia y la escuela a la que sus hijos acuden en términos conductuales: (a) asistencia de las familias a las instalaciones educativas, (b) conocimiento de los padres sobre las materias escolares y logros escolares de los hijos, (c) participación de los padres en actividades en el aula y en la escuela en general, (d) involucrar a los padres en las materias de sus hijos, (e) los padres deben ser partícipes en la toma de decisiones sobre temas que conciernan a sus hijos, y (f) relacionar los recursos escolares, los eventos de socialización y los servicios con las prácticas de los padres.

Por lo anterior, se propuso el objetivo general de describir la situación del contexto familiar en términos de las prácticas de crianza y funcionalidad familiar en estudiantes de secundarias públicas en el noroeste de México según el rol que asumen en una situación de violencia escolar.



## *Metodología*

### *Diseño*

Con diseño transversal, de carácter descriptivo, no experimental y ex post facto. La selección de las escuelas secundarias fue al azar a partir del listado total de las escuelas secundarias públicas en Sonora. La muestra obtenida fue por conveniencia pues se eligió el grupo que el plantel académico consideraba era aquel con mayores problemas disciplinares y de conducta.

Un total de 1,536 sujetos obtenidos de 14 escuelas secundarias de siete municipios que se encuentran en el estado de Sonora, siendo esta, una muestra representativa. Es preciso mencionar que la muestra representativa sólo es generalizable en aquellos escenarios que sean similares a los de los polígonos de violencia.

### *Características de la muestra*

La muestra de la población se constituyó a partir de 1536 observaciones de alumnos que se encuentran cursando cualquier de los tres grados de la escuela secundaria. De estos 1,536 alumnos, 818 son del sexo femenino (53.3%) y 718 (46.7%) del sexo masculino, 1177 (76.6%) del turno matutino y 359 (23.4%) del turno vespertino. 844 (54.9%) del primer grado, 405 (26.4%) del segundo grado y 287 (18.7%) del tercer grado. La edad de la muestra oscila de entre los 10 y 18 años donde la mayoría pertenece a los 12 (477), 13 (570) y 14 (341) años. También se obtuvo la frecuencia de con quién viven los alumnos.

### *Instrumentos*

#### *Memorias de Crianza:*

Esta escala evalúa la frecuencia con la que padres y madres de familia llevan a cabo sus actividades de crianza. Contiene 32 ítems de escala Likert con cinco opciones de respuesta (*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*). La escala se divide en tres dimensiones donde la primera da a conocer el interés de las actividades de los hijos, la segunda es el apoyo emocional hacia el hijo y el tercero es la orientación a los hijos (Rodríguez, van Barneveld, González y Unikel, 2011).

La escala fue validada con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y con indicadores de fiabilidad. Se encontraron tres dimensiones que explicaron el 72% de la varianza y Alpha de Cronbach para las tres dimensiones mayores a .75.

*Escala de Prácticas Parentales Prosociales (EPPPPro):* 27 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*) que intentan medir la frecuencia con la que padres y madres llevan a cabo ciertas prácticas de crianza con sus hijos. La escala se divide en tres dimensiones donde la primera trata de identificar la comunicación y prácticas prosociales con los hijos, la segunda trata de medir las recompensas que los padres y las madres dan a sus hijos y la tercera trata de visualizar los castigos que los padres y las madres implementan (Zacarías, 2014).

Para la revisión de esta escala, la autora sólo aplicó un AFE mostrando las cargas factoriales y el Alpha de Cronbach por reactivo. Las cargas van de 0.81 a 0.44 en la primera dimensión. En la segunda se encuentran de entre 0.78 a 0.54. Y en la tercera dimensión van de 0.87 a 0.54. Se expulsó un reactivo en la primera dimensión.

*Faces III (Funcionalidad familiar):* Contiene 20 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (*nunca, casi nunca, a veces, siempre, casi siempre y siempre*) que dan a conocer dos dimensiones que son la cohesión familiar y la adaptabilidad familiar (Ponce, Gómez, Terán, Irigoyen y Landgrave, 2002). Para la validez de esta escala, utilizaron AFE, sin embargo, no reportaron cargas factoriales o valores como alfa de Cronbach y varianza explicada.

*Escala de roles.* Escala de tipo Lickert con cinco opciones de respuesta (*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*) que mediante 14 reactivos identifica el tipo de rol que los estudiantes asumen en la violencia escolar. Cuenta con tres dimensiones: Rol Agresor, Rol Defensor y Rol Evasivo (González, Peña y Vera, 2017).

Esta escala se validó mediante un proceso donde se involucró el Análisis Factorial Exploratorio, Rasch y Análisis Factorial Confirmatorio, en los tres análisis se obtuvieron resultados dentro de los criterios de validación.

## Resultados

Se realizaron contraste de medias a través de t de Student para aquellas variables discretas con dos opciones de respuesta para observar diferencias en función a las dimensiones de las escalas de familia. También se realizó análisis de varianza (ANOVA) para contrastar medias con variables de tres o más opciones de respuesta en relación con las variables de prácticas de crianza y de funcionalidad familiar.

**Tabla 1.**  
**Comparación de medias a través de la prueba t de Student por Sexo**

Variable	Hombre		Mujer		t
	Media	DE	Media	DE	
Apoyo Emocional	2.85	0.83	2.98	0.79	-3.26*
Comunicación Parental	2.86	0.83	2.97	0.80	-2.72*
Prácticas Prosociales	3.45	0.96	3.64	0.94	-3.88*
Recompensa	2.75	1.04	2.70	1.05	0.89
Cohesión Familiar	2.65	0.79	2.80	0.77	-3.73*
Adaptabilidad Familiar	2.87	0.88	2.72	0.91	3.31*

\* $p < 0.05$

Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de Sexo con cinco de las variables, en la variable restante (Recompensa) no se encontró diferencia significativa. En la mayoría de los casos, las mujeres puntuaron más alto que los hombres, sólo en Adaptabilidad Familiar los hombres obtuvieron una mayor puntuación. En general, los padres realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza con mujeres que con hombres, según lo reportado por los estudiantes.

**Tabla 2.**  
**Comparación de medias a través de la prueba t de Student por Turno**

Variable	Matutino		Vespertino		t
	Media	DE	Media	DE	
Apoyo Emocional	2.95	0.81	2.81	0.81	2.82*
Comunicación Parental	2.95	0.82	2.93	0.81	2.33
Prácticas Prosociales	3.58	0.95	3.45	0.96	2.21*
Recompensa	2.73	1.06	2.70	1.02	0.43
Cohesión Familiar	2.74	0.79	2.68	0.77	1.32
Adaptabilidad Familiar	2.79	0.89	2.80	0.93	-0.19

\* $p < 0.05$

Sólo resultaron con diferencias significativas dos variables las cuales son: Apoyo Emocional y Prácticas Prosociales, en las demás variables no se encontraron diferencias significativas entre el turno matutino y el vespertino. En los dos casos con diferencias significativas, el turno matutino fue el que puntuó más alto, es decir, los estudiantes que asisten a las escuelas secundarias en dicho turno son estudiantes que reportan que sus padres realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza de Apoyo Emocional y de Prácticas Prosociales que los del turno vespertino.

El ANOVA sólo resultó significativa la variable de atributo “Vive Con:”, la cual tiene nueve opciones de respuesta (1=Mamá; 2=Papá; 3=Mamá y Papá; 4=Mamá, Papá y Hermanos; 5=Mamá y Hermanos; 6=Papá y Hermanos; 7=Abuelo y/o Abuela; 8=Otros familiares y 9=Tutores), no obstante, el análisis se realizó con tres categorías en vez de nueve pues la frecuencia de cada opción fue muy baja por lo que se decidió usar las categorías monoparental (mamá, papá, mamá y hermanos y papá y hermanos), biparental (mamá y papá y mamá, papá y hermanos) y no parental (abuelo y/o abuela, otros familiares y tutores). Las dimensiones que resultaron significativas son las siguientes: Apoyo emocional ( $p=0.00$  y  $F=8.07$ ), Comunicación parental ( $p=0.00$  y  $F=6.36$ ), Prácticas Prosociales ( $p=0.00$  y  $F=9.36$ ), Recompensa ( $p=0.01$  y  $F=4.60$ ) y Cohesión familiar ( $p=0.00$  y  $F=10.40$ ).

**Tabla 3.**  
**Comparación de medias a través del ANOVA con los grupos de *Vive con***

Variable	Apoyo Emocional		Comunicación Parental		Prácticas Prosociales		Recompensa		Cohesión Familiar		Adaptabilidad Familiar	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Monoparental	2.82	0.79	2.83	0.80	3.37	0.94	2.57	0.96	2.60	0.77	2.77	0.87
Biparental	2.98	0.81	2.97	0.84	3.62	0.94	2.77	1.07	2.79	0.77	2.80	0.90
No parental	2.74	0.84	2.76	0.81	3.44	0.98	2.64	1.03	2.57	0.80	2.75	0.87

N=1536

En la dimensión de apoyo emocional se encontraron diferencias significativas en el post hoc con Dunnett en biparental (M=2.98, DE=0.81) V.S. monoparental (M=2.82, DE=0.79) y V.S. no parental (M=2.74, DE=0.84) con significancias de 0.01 y 0.00 respectivamente.

La dimensión de comunicación parental obtuvo diferencias significativas con el grupo biparental (M=2.97, DE=0.84) V.S. monoparental (M=2.83, DE=0.80) y V.S. no parental (M=2.76, DE=0.81) con significancias de 0.03 y 0.01 respectivamente. La dimensión práctica prosociales también obtuvo diferencia significativa de 0.00 con biparental (M=3.62, DE=0.94) V. S. monoparental (M=3.37, DE=0.94). La dimensión recompensa, al igual que prácticas prosociales, sólo resultó significativo biparental (M=2.77, DE=1.07) V. S. monoparental (M=2.57, DE=0.96) con 0.01. Por último, la dimensión de cohesión familiar resultó con diferencias significativas entre los grupos biparental (M=2.79, DE=0.77) V. S. monoparental (M=2.60, DE=0.77) y V. S. no parental (M=2.57, DE=0.80).

Después, se obtuvieron dos grupos para agresores (ProAgresores / No Agresores) y defensores (Defensores / No Defensores) para poder realizar comparaciones intra grupo, es decir, de entre ProAgresores con No Agresores y Defensores con No defensores. Así, obteniendo dos variables más que se expresan de forma dicotómica, se procedió a realizar la t de Student para observar diferencias entre los grupos según las variables del contexto familiar (ver tabla 3).

**Tabla 4.**

**Comparación de medias a través de la prueba t de Student con los grupos *Pro agresor* y *No agresor***

Variable	Pro Agresor		No Agresor		t
	Media	DE	Media	DE	
Apoyo Emocional	2.51	0.74	3.16	0.77	5.58*
Comunicación Parental	2.54	0.79	3.16	0.75	5.40*
Prácticas Prosociales	3.27	0.78	3.78	0.97	3.50*
Recompensa	3.08	0.90	2.67	1.12	-2.45*
Cohesión Familiar	2.47	0.69	2.92	0.75	3.99*
Adaptabilidad Familiar	3.08	0.76	2.65	0.89	-3.18*

\*p<0.05

Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en todas las variables. En casi todos los casos el No Agresor tiene una media más alta que el Pro Agresor, en los casos donde dicha situación es lo contrario fue con la variable Recompensa y Adaptabilidad Familiar. En general, el análisis arrojó que los sujetos con padres que realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza de comunicación, apoyo emocional, prácticas prosociales y cohesión familiar son sujetos que no realizan conductas agresivas, mientras que los sujetos que cuentan con padres que realizan con baja frecuencia dichas prácticas, son sujetos que tienden a realizar conductas de agresión.

**Tabla 5.**

**Comparación de medias a través de la prueba t de Student con los grupos *Defensor* y *No defensor***

Variable	Defensor		No Defensor		t
	Media	DE	Media	DE	
Apoyo Emocional	3.28	0.78	2.69	1.00	-3.87*
Comunicación Parental	3.31	0.74	2.68	1.05	-4.07*
Prácticas Prosociales	4.10	0.89	3.20	1.32	-4.71*
Recompensa	2.97	1.09	2.72	1.30	-1.21
Cohesión Familiar	3.13	0.75	2.58	0.98	-3.68*
Adaptabilidad Familiar	2.74	0.94	3.13	1.09	2.27

\* $p < 0.05$

Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos sólo con cuatro variables las cuales fueron: comunicación, apoyo emocional, prácticas prosociales y cohesión familiar. En las diferencias, el grupo que puntúa con medias más altas es el de defensor. Aquellos sujetos con padres que realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza de comunicación, apoyo emocional, prácticas prosociales y de cohesión familiar, son sujetos que tienden a realizar conductas defensivas.

### *Discusión*

Los análisis de t de Student y ANOVAS encontraron diferencias significativas con ciertas variables. Lo primero que hay que señalar son las diferencias significativas que se obtuvieron entre hombres y mujeres en las variables de apoyo emocional, comunicación, prácticas

prosociales, cohesión y adaptabilidad familiares donde la mujer puntuó más alto con excepción de la adaptabilidad familiar.

Por otro lado, atendiendo a la variable de adaptabilidad familiar, esta refiere a la identificación de roles de la familia y al acuerdo de reglamentos. Dado a la cultura, los roles de los hijos son casi invariantes en la familia. En dicha asignación de roles es donde se es menos flexible con el sexo masculino cuando al reglamento se refiere y tomando en cuenta al padre más que a la madre en la forma de educar a sus hijos (Viveros, 2010). Así es como los hombres podrían percibir mayor adaptabilidad familiar que las mujeres.

En cuanto a las diferencias significativas entre los turnos en los que acuden los estudiantes de secundaria, Bray (1989), McEwan (2000), Mzee (1999) y Cárdenas (2010) mencionan que se obviaron los contextos externos a los académicos de los dos grupos que asistirían a cada turno, es decir, no se tomó en cuenta que los padres de familia, en la mayoría, trabajan por las mañanas e incluyendo a las madres, quedando los hijos que asisten al turno vespertino al cuidado de los abuelos o de alguien más por las mañanas y sólo interactuaría con sus padres por las noches. Así, es de esperar que los alumnos que acuden al turno matutino tengan una percepción más elevada de apoyo emocional y de prácticas prosociales pues el tiempo es un factor crucial para que se pueda dar la interacción padres-hijos.

En relación con la ANOVA, la única variable que resultó con diferencias significativas fue la de “vive con” en relación con el apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, recompensa y cohesión familiar.

En los cinco casos, lo que obtuvo el ANOVA fue la diferencia significativa de aquellas personas que viven con sus dos padres (biparentales) con los que viven con uno de los dos padres (monoparentales) y con los que no viven con sus padres (no parentales) en donde los biparentales puntuaron más alto.

Lo anterior se relaciona con la configuración familiar y con los roles que fungen cada miembro de la familia. Las características y alcances para criar a los hijos son diferentes para cada tipo de familia refiriéndose con esto a las familias monoparentales, nucleares, extensas, etc., sin

embargo, en estudios que se dirigen a la crianza de los hijos resalta un factor, si el hijo cuenta con el modelo materno y el paterno o sólo uno de los dos sin importar el tipo de familia (Portillo y Torres, 2007; Torrado y Royo, 2006; Vásquez, 2005).

Por otro lado, refiriendo a los roles de ProAgresor y No Agresor; Defensor y No Defensor, las diferencias resaltan en lo positivo, es decir, las variables de funcionalidad familiar y de prácticas de crianza resultan con una puntuación más alta para los Defensores y para los No Agresores, esto debido a que las variables en cuestión son positivas, esto quiere decir que la presencia de prácticas de crianza como la comunicación parental y el apoyo emocional, así como la percepción de una buena cohesión familiar podrían fungir como factores protectores para la violencia escolar, así como lo indica la literatura resultante de los estudios de García y Posadas (2018), Cid, Díaz, Pérez, Tourruella y Valderrama (2008) y Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel (2015).

### *Referencias bibliográficas*

---

Bray, M. (1989). Multiple shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness. Paris:UNESCO.

Cárdenas, S. (2010). Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México. Documentos de Trabajo del CIDE, 244, 1-29.

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V. Tourruella, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30. doi:10.4067/S0717-95532008000200004

Delgado, G. (2012). Violencia en la Escuela: Actores Involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53-65.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia, United States: Westview Press.

Erzo, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 80102.

Ferrel, F. R., Cuan, A., Londoño, Z. y Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. doi: 10.17081/psico.18.33.65



- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 344-8. doi: 10.1136/bmj.319.7206.344
- García, C. A. y Posadas, S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta pediátrica de México*, 39(2), 190-201. doi: 10.18233/apm39no2pp190-2011579
- González, E. N., Peña, M. O. y Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224-239. doi:10.14204/ejrep.41.16009
- Hoffman, M. (1976). Parental discipline and moral internalization. *Development Report*, 85.
- Iglesias, B. y Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*, 14(2), 63-77. doi: 10.5944/rppc.vol.14.num.2.2009.4067
- Instituto Aguascalientense de las Mujeres (2011). Diagnóstico “Fenómeno del hostigamiento escolar (bullying) en niñas y niños de primaria y secundaria de Aguascalientes”. Aguascalientes, México: Autor.
- McEwan, P. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22(2), 131-141. doi: 10.1016/S02727757(02)00005-5.
- Mzee, A. (1999). Prospective, stock-tacking review of education in Africa: The Zanzibar case study. Zanzibar, Tanzania: Ministry of Education.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). El bullying acoso escolar. México: Autor. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y ONG Bullying sin Fronteras. (28 de abril de 2019). Estadísticas Mundiales de bullying 2017/2018. Primer trabajo Oficial en el mundo contra el bullying. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: [https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying\\_29.html](https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html)
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Ponce, E. R., Gómez, F. J., Terán, M., Irigoyen, A. E. y Landgrave, S. (2002). Validez de constructo del cuestionario FACES III en español (México). *Atención Primaria*, 30(10), 624-630. doi: 10.1016/S0212-6567(02)79124-5
- Portillo, C. J. y Torresm L. E. (2007). Efectos en la crianza de familias uniparentales: La autoestima. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(1), 16-38.
- Rodrigo, M. J., García, M., Márquez, M. L. y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 2(1), 21 34.

Rodríguez, B., van Barneveld, H., González, N. y Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20.

Torrado, T. L. y Royo, R. (2006). *Mujeres al frente de familias monoparentales*. Bilbao, España: Universidad de Duesto. Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo*. Florencia: Autor.

Vásquez, C. I. (2005). Las nuevas tipologías familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (14). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381002>

Villanueva, L., Górriz, A. B., Andrés, C., Cuervo, K. y Adrián, J. E. (2009). Características descriptivas de los participantes en acoso escolar: Agresores, seguidores, víctimas, defensores y público. *International Journal of*

*Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 279-285. Viveros, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31). 388-406.

Zacarias, X. (2014). *Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en preadolescentes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.

---

---

## **Capítulo V.**

***La interacción de la vida escolar  
presencial con la vida escolar digital***

---



## *Contenido*

---

- Mi celular y yo, una adicción que transita de la felicidad a la distracción ..... 423
- Percepción del Bullying y el Cyberbullying en estudiantes de educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá..... 441
- Estudiantes y Cyberbullying en la universidad..... 450
- Ciberataques del estudiantado al docente: La nueva realidad ..... 464
- “Cuando tenía 15 años confíe en la persona equivocada”. Recomendaciones de una joven resiliente en un caso de sexting..... 472

## Mi celular y yo, una adicción que transita de la felicidad a la distracción

Luz María Velázquez Reyes	<a href="mailto:luz.velazquez@isceem.edu.mx">luz.velazquez@isceem.edu.mx</a>	Registro ORCID 0000-0003-4613-5405
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México		Toluca, México

Mi celular y yo, una adicción que transita de la felicidad a la distracción tiene el propósito de examinar las apropiaciones culturales que despliegan 1108 estudiantes de preparatoria, a partir del uso y abuso del celular inteligente (Smartphone), se rastrea y cuantifica el grado de apego al dispositivo, tanto en su uso problemático como en el uso abusivo o francamente adictivo a partir de aplicación del autoinforme “¿Tienes nomofobia?” (Yildrim, Correira y Velázquez, 2017) El cual incluye 29 condiciones que han sido asociadas a la adicción o nomofobia, es decir, experimentar incomodidad, angustia, temor e incluso desolación por no disponer del celular y/o perder la conexión. De igual manera a través de la metodología de la escucha (Ferrarotti, 1991), se recuperan los relatos de experiencias sobre la apropiación cultural del celular, destacando lo agradable y lo desagradable que el uso y abuso del celular generan en los preparatorianos; por motivos de espacio solo se analiza el aspecto de distracción en diferentes escenarios tanto escolares como extraescolares.

Ortega y Gasset, escribió en 1914, “soy yo y mis circunstancias”, hoy agregaríamos “soy yo y mis dispositivos digitales”, el celular se ha convertido en un elemento omnipresente del paisaje social del mundo entero y delinea las nuevas e inéditas formas de relacionarnos con el entorno y con nosotros mismos, por ello, es preciso, tener presente, la segunda parte de la frase de Ortega y Gasset, “si no salvo la circunstancia, no me salvo yo”, por lo tanto, exhorto a la crítica de la relación social que se sostiene con los dispositivos digitales, con la finalidad de salvar la circunstancia de la hegemonía de las TIC.



Actualmente, los contemporáneos, pero particularmente los jóvenes entran y salen de los universos online y offline incesantemente, sin requerir distinguir entre sus fronteras, estos desplazamientos nos han llevado a transitar de un nosotros presencial a un nosotros digital, sin demora alguna, asumimos una condición de Homo digitalis (Han, 2014), o como lo dice Eco, somos un Homo cellularis (2008), que camina, come, se baña y duerme, cerca muy cerca, de su teléfono inteligente, este excesivo apego es mirado con sospecha no solamente por estos dos autores contemporáneos, sino al igual, tanto Benjamin (2008) como Heidegger (2007), en la década de los 30s del siglo XX, se habían anticipado exponiendo diversas críticas, señalando la profunda fascinación por la técnica, que se traduce en una autoobligación de adquirir distintos dispositivos (Heidegger, 2007), mientras que Benjamin (2008) había destacado a la técnica como una extensión del cuerpo en movimiento a pesar de que causa modificaciones perceptivas. Han (2014) se hace eco de esta sospecha y señala que el consumo de este dispositivo aísla a los hombres y los convierte en alguien anónimo. Es conocido que poseer un Smartphone para los jóvenes se significa de diversas maneras, entre otros, como un símbolo de status, un mayor tiempo con esta pantalla y navegación sin intromisión adulta; no obstante, la conexión deviene como una práctica cultural en soledad, con la siguiente paradoja: estar hiperconectado en el mundo virtual, empero solitario en el mundo físico.

El consumo digital objetivado en el teléfono inteligente, vinculado a un símbolo de distinción, presupone que la posesión del dispositivo instala al usuario dentro del grupo de privilegiados, en el cual, la marca, el modelo, los accesorios y la velocidad de la conectividad, hacen la diferencia, la autoobligación, de la que hablaba Heidegger (2007), no solo consiste en la necesidad imperiosa de la adquisición del dispositivo sino que exige estar permanentemente a la vanguardia, otorgándole tal importancia, que el teléfono inteligente se ha convertido en un objeto de devoción (Han, 2014), este culto capitaliza “el me gusta como el amen digital y Facebook como la sinagoga moderna.” (Han, 2014, p.26)

Si bien, es cierto que pasamos buena parte de la vida conectados, es diferente la participación en el mundo digital. Aunque la posesión de un dispositivo entre los jóvenes es casi universal, 9 de cada 10 estudiantes cuentan con un celular inteligente (Velázquez, 2020) no obstante, su aportación es diferenciada, dado que “el capital cultural y simbólico y los procesos de socialización tecnológica de jóvenes de diversa pertenencia sociocultural crean distintos contextos de apropiación de la cultura a través de internet” (Winocur, 2006, p. 556)

Debido a la posesión y cambio constante de dispositivos, entre los cibernautas, circula “la fantasía de una pertenencia”, la cual se enfrenta a la triste realidad, de una inclusión desigual (Reguillo, 2012), ya que las diferencias de capital cultural provocan diferencias en los horizontes de consumo cultural de los usuarios. Entendiéndose por consumo cultural, la serie de actos en los que el individuo se apropia de bienes, servicios y significados, se trata, eminentemente, de un acto de significación. Para García Canclini, (1999), es un proceso sociocultural caracterizado por la apropiación de objetos con contenido simbólico o en la que predomina una dimensión simbólica. En este sentido, los dispositivos móviles, Smartphone, tabletas, iPod, iPhone funcionan como los mecanismos que propician las relaciones de apropiación.

Particularmente, el celular construye contextos y significados y por tanto efectos culturales (Latour, 1992), por más que el origen del teléfono inteligente haya sido la comunicación, es evidente que el uso cultural del mismo sea amplio y diferenciado, frecuentemente las redes sociales son utilizadas como el espacio para visibilizar y agudizar los conflictos, además de subir imágenes que afectan la privacidad o estima del otro (Velázquez, 2015 y 2020a) por otra parte, se sabe que la tecnología modifica al que lo utiliza y viceversa y que un involucramiento intenso con las TIC, si bien, implica un conocimiento altamente especializado sobre distintos ámbitos de la teoría digital, no es menos cierto que “el exceso de información hace que se atrofie el pensamiento” (Han, 2014).

Últimamente, se ha extendido el término “nomofobia”, que viene del inglés “no-mobile-phone-phobia”, dicho de otra manera, nomofobia se refiere al miedo a no tener consigo el smartphone. Entre los síntomas más apreciables se encuentran: experimentar pánico a perderse de algo, en el caso de imposibilidad de ver las notificaciones en cualquier momento o bien de revisar las redes sociales, además puede resultar muy incómoda la sensación de sentirse desconectado al no poder chatear. Frecuentemente experimentan “modificaciones perceptivas” (Benjamin, 2008), absortos en su teléfono inteligente, presentan un estado de distracción constante, “percepción en distracción”, le llama Benjamin (2008). Esta distracción es equiparable al concepto de alienación, dado que se está ensimismado e incluso esclavizado a reaccionar de manera expedita al menor ruidito o destello de la pantalla de cualquiera de sus multidispositivos.

El apego excesivo a las TIC, en especial, al celular inteligente, ha acumulado diferentes etiquetas, inicialmente, se calificó de “uso intensivo” (Sánchez y Otero, 2009); “uso compulsivo” (Greenfield, 2009); “uso problemático” (Aguilar, 2016; y Simó, 2017), también se ha nombrado como “uso envolvente” (Cuesta, 2012); o bien de “uso abusivo” (Ramos, et al., 2017) e incluso de “adicción” (Echeburúa y Corral, 2010); no obstante, le debemos a Griffiths (2005) el término de adicciones tecnológicas.

Por su parte, Ahmed, et al., (2011) piensan que la nomofobia deviene como “la adicción del siglo XXI”, en este sentido, se habla de ciberadicción si se acompaña de pérdida de control, dependencia y presenta daño por el uso, además de interferir negativamente en la vida cotidiana (Estallo, 2001) el inconveniente con el apego excesivo o adicción al teléfono inteligente no reside exclusivamente en la cantidad de horas invertidas o en los efectos directos de estar conectados sino en las responsabilidades que se dejan inconclusas o sin cumplir por estar conectados; es sustancial remarcar la diferencia entre uso problemático y uso patológico, severo o adictivo en el primero se presenta tolerancia y compulsividad no obstante, el propio usuario manifiesta una preocupación por su condición, mientras el uso patológico se presenta debido a la combinación de tres factores: recaída, abstinencia y conflicto interpersonal (Griffiths, 2005).

Si bien, el término nomofobia cada día se instala en el léxico coloquial, aún no cuenta, dentro de la academia con consenso respecto a su conceptualización y criterios diagnósticos (Aguilar, 2016), empero actualmente se dispone de hallazgos tales como que:

1. Las mujeres se ven más afectadas tanto por el uso problemático como intensivo (Espinar y González, 2009; Carbonell, et al., 2012; Sánchez y Otero (2009); Yildirim y Correira (2015)
2. Se requiere de mayor investigación respecto a la admisión de la adicción, Carbonell, et al., (2012), afirman que los jóvenes españoles sobrestiman su adicción, no así, Velázquez (2017), quien encontró que los estudiantes mexicanos la subestiman.
3. El uso de TIC ha repercutido en el incremento del umbral de vigilia, los jóvenes permanecen despiertos a altas horas de la noche por estar pendiente de las redes sociales (Velázquez, 2014) y cada vez se inicia más temprano el uso de dispositivos digitales.



4. Dominio tecnológico versus falta de autorregulación, es evidente que niños, niñas, adolescentes y jóvenes se desplazan con facilidad en el mundo de las TIC, rebasando con mucho la pericia de los adultos, no obstante, este dominio, no garantiza el control sobre su uso, siendo la población infantil, adolescente y juvenil los más afectados, debido fundamentalmente a la propensión a aislarse cuando interactúan en el mundo virtual.

5. Chicos y chicas se ven fuertemente afectados por la tiranía de los likes (Velázquez, 2017; Velázquez y Reyes, 2020), ya que miran con avidez su dispositivo digital para rastrear la cantidad de likes recibidos o la ausencia de los mismos.

### *Metodología*

#### *Las preguntas de investigación*

¿Qué usos culturales despliegan los preparatorianos con el teléfono inteligente? ¿Cuáles son los índices de uso problemático y uso severo entre los preparatorianos? ¿Padecen nomofobia los estudiantes preparatorianos? ¿Cuáles son las condiciones problemáticas que generan su posesión y uso?

### *Procedimiento*

1. Identificación de tendencias. Se aplicó a 1108 estudiantes de 6 escuelas preparatorias (cinco públicas urbanas y una pública urbano marginal) el autoinforme “¿Tienes nomofobia?” de Yildirim, Correira y Velázquez, 2017, entre abril de 2017 y mayo de 2019. Autoinforme Likert con cinco tipos de respuesta de acuerdo a la frecuencia: Nunca, Casi nunca (si ha sucedido una o tres ocasiones); A veces (si ha sucedido entre 4 y 6 veces) y Casi siempre (si ha acontecido 7 y 9 veces) y Siempre (más diez veces) la temporalidad incluye exclusivamente el momento actual. El cuestionario incluye 29 condiciones que han sido asociadas a la nomofobia.

- II. Entrevista de grupos de discusión. “La historia no se detiene para ser fotografiada” (Ferrarotti, 1991, p. 8), si bien, el autoinforme recupera con nitidez la fotografía de la escena escolar, se consideró conveniente, optar además, por la recuperación de los relatos de experiencia ya que estos producen “voces con calidad y verosimilitud sobre acontecimientos pero, sobre todo, la visión y versión propia de los actores involucrados e inmersos en la vida cotidiana” (Aceves, 1996, p. 16), me interesa captar “la lucha interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuente en discordia con sus esperanzas e ideales” (Taylor y Bogdan, 1998, p.21), por lo cual se realizaron 54 entrevistas de grupo de discusión, a partir de dos preguntas generadoras de narración, dado que “todos tienen cosas que decir y se pueden compartir las cosas y aprender de la experiencia de cada uno” (Aceves, 2010, p.112), la finalidad última de las entrevistas fue explorar los horizontes de consumo cultural que los estudiantes despliegan en lo positivo y agradable como también sobre la experiencia con algún episodio desagradable o trágico con el uso y abuso del celular, es decir las batallas que libran a diario en, con y por su dispositivo digital, en particular describir las batallas que enfrentan por la distracción constante.

## *Hallazgos*

### **1. Datos sociodemográficos**

1, 108 estudiantes de los cuales 59.11% (655) mujeres y 40.88% (453) hombres, con una edad promedio, de 16.17 años, siendo el rango de seis años, que va desde una edad mínima de 15 y máxima de 21 años. En promedio los preparatorianos han tenido 5 celulares, el rango es bastante amplio ya que transita de dos a 32 celulares. La Moda, es de tres celulares lo que habitualmente poseen o han poseído. No se observan diferencias significativas en la Media de celulares (5) entre mujeres y hombres.

## 2. Nomofobia

### 2.1. Uso problemático y uso severo

La nomofobia es el miedo a perder la conectividad, experimentando diversas molestias como ansiedad, preocupación y agobio. Se inicia con la exposición del uso problemático, se presentan los índices encontrados en orden descendente. El Total se integra por las frecuencias registradas de cuatro de las cinco columnas, es decir las columnas que presentan frecuencias superiores a una ocasión. Además, se desagregan los porcentajes de acuerdo al sexo, hombres y mujeres.

**Tabla 1**  
**Incidencia de uso problemático**

Afirmaciones	H %	M %	Total %
Me molesta querer buscar información en mi dispositivo móvil y no poder hacerlo.	34.29	50.44	85.06
Al despertar, mi celular es lo primero que miro.	33.1	51.88	84.98
Si no tengo mi celular conmigo me pongo ansioso porque no puedo comunicarme al instante con mi familia y amigos.	37.90	47.0	84.86
Miro constantemente mi celular. Aunque esté con gente, familia o amigos	38.0	42.88	80.88
Duermo cerca de mi celular.	31.98	47.67	79.61
Nunca me separo de mi celular.	31.0	48.0	78.89
Me siento incomodo(a) si no dispongo de acceso constante a la red a través de mi celular.	30.83	46.95	77.77
Cuando no compruebo mi celular durante un tiempo, siento el deseo de mirar si tengo nuevas notificaciones.	30.85	44.49	75.80
Me molesta no poder usar mi teléfono y sus aplicaciones cuando quiero hacerlo	30.02	45.42	75.44
Me siento más feliz cuando estoy usando mi celular.	29.92	45.74	75.66
En caso de olvidarlo, soy capaz de regresar por él.	32.0	43.2	75.12
Nunca me desconecto.	30.38	42.0	72.82
Por estar usando el celular duermo menos.	26.79	44.76	71.51
Sería la persona más feliz del mundo si me regalaran un Smartphone de última generación.	28.22	42.82	71.03
Me preocupa quedarme tirado en algún lugar cuando no funciona mi teléfono celular.	32.16	36.25	68.57
Se han quejado de que presto más atención a mi celular que a ellos.	28.67	39.64	68.27
Si me quedo sin conexión (datos o wi-fi) inmediatamente busco alguna señal cercana a la que me conecte.	27.8	38.9	66.77

Me asusta la idea de que se acabe la batería de mi teléfono inteligente.	28.0	38.18	66.54
Si no tengo mi celular conmigo, me agobia pensar que alguien ha intentado contactar conmigo y no ha podido.	27.36	33.88	65.33
Olvido hacer tareas escolares o estudiar por estar con el celular	26.52	37.95	64.46
Prefiero comunicarme a través de mensajes que frente a frente.	27.28	36.91	64.32
En clase envío mensajes de texto.	24.62	39.34	63.96
Me da pánico quedarme sin datos en mi celular.	25.27	37.0	62.31
Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo estar al día en redes sociales.	25.86	35.0	60.89
Aunque quisiera no podría prescindir de mi celular.	23.84	36.73	60.57
Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo recibir mensajes ni llamadas.	25.4	34.15	59.55
No sé qué hacer si no tengo conmigo mi celular.	24.62	34.07	58.67
Me disgusta tener que apagar mi celular en clase, en el cine, en actos sociales, comidas, etc.	18.0	27.25	45.23
Aun estando con mi pareja, respondo mensajes o miro la actividad de las redes sociales.	19.76	24.85	44.6
Incidencia Global	28.63	40.46	69.29

**Fuente:** ¿Tienes Nomofobia? (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017)

Como se observa en la tabla 1, La incidencia global de uso problemático es de 69.29%, es decir, siete de cada diez estudiantes padecen apego a su teléfono inteligente. Las mujeres (40.46%) resultaron más afectadas que los hombres (28.63%) empero, si se atiende al grado de suscripción, se encuentra que la implicación en nomofobia severa es diferente para hombres y mujeres como se observa en la siguiente tabla.

## 2.2. Uso abusivo con implicación continua y permanente, nomofobia

A continuación, se exponen las condiciones que se registraron como aquellas que realizan los preparatorianos de manera invariable, sistemática, es decir los que registraron la columna siempre, se distinguen los porcentajes entre hombres y mujeres.

Tabla 2

## Incidencia de uso adictivo, severo o Nomofobia, comparación hombres y mujeres

Afirmaciones	H	M	Total
Columna Siempre	%	%	%
Al despertar, mi celular es lo primero que miro.	16.0	13.14	29.14
Duermo cerca de mi celular.	11.18	15.	26.15
En caso de olvidarlo, soy capaz de regresar por él.	12	11.73	23.76
Sería la persona más feliz del mundo si me regalaran un Smartphone de última generación.	8.02	13.62	21.65
Nunca me separo de mi celular.	8.12	7.61	15.73
Me asusta la idea de que se acabe la batería de mi teléfono inteligente.	2.97	7.7	10.67
Miro constantemente mi celular. Aunque esté con gente, familia o amigos	4.24	5.41	9.67
Me preocupa quedarme tirado en algún lugar cuando no funciona mi teléfono celular.	4.61	4.96	9.57
Se han quejado de que presto más atención a mi celular que a ellos.	6.31	3.25	9.56
Cuando no compruebo mi celular durante un tiempo, siento el deseo de mirar si tengo nuevas notificaciones.	3.24	5.4	8.64
Me molesta no poder usar mi teléfono y sus aplicaciones cuando quiero hacerlo.	3.24	5.3	8.51
Me molesta querer buscar información en mi dispositivo móvil y no poder hacerlo.	5.1	3.33	8.43
Por estar usando el celular duermo menos.	3.24	4.54	7.78
Si me quedo sin conexión (datos o wi-fi) inmediatamente busco alguna señal cercana a la que me conecte.	3.97	3.4	7.34
Me disgusta tener que apagar mi celular en clase, en el cine, en actos sociales, comidas, etc.	1.70	5.59	7.29
Me da pánico quedarme sin datos en mi celular.	3.5	3.1	6.68
Me siento más feliz cuando estoy usando mi celular.	1.94	4.13	6.08
Si no tengo mi celular conmigo me pongo ansioso porque no puedo comunicarme al instante con mi familia y amigos.	3.62	2.37	5.99
No sé qué hacer si no tengo conmigo mi celular.	1.81	3.4	5.21
Prefiero comunicarme a través de mensajes que frente a frente.	2.97	2.34	5.01
Nunca me desconecto.	1.98	2.77	4.75
Olvido hacer tareas escolares o estudiar por estar con el celular	2.43	1.94	4.37
Si no tengo mi celular conmigo, me agobia pensar que alguien ha intentado contactar conmigo y no ha podido.	2.0	2.17	4.17
Aun estando con mi pareja, respondo mensajes o miro la actividad de las redes sociales.	2.0	2.07	4.05
Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo recibir mensajes ni llamadas.	2.0	1.78	3.78
En clase envío mensajes de texto.	1.77	2.0	3.77
Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo estar al día en redes sociales.	0.75	2.67	3.42

Me siento incomodo(a) si no dispongo de acceso constante a la red a través de mi celular.	1.46	2.0	3.46
Aunque quisiera no podría prescindir de mi celular.	0.97	2.18	3.16
Incidencia Global de nomofobia	3.90	4.99	9.23

**Fuente:** ¿Tienes Nomofobia? (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017)

Como vemos en la tabla 2 La incidencia de uso severo, adictivo o nomofobia es de 9.23%, fluctuando entre 3.16% y 29.14%. Las mujeres (4.99%) más afectadas que los hombres (3.90%), no obstante, de manera diferenciada, ellas duermen con su celular, su felicidad se coloca en la posesión y uso de un celular de última generación, no pueden prescindir del mismo, sienten mayor incomodidad al no estar al tanto de lo que pasa en las redes sociales y se sienten más incómodas al tener que apagar su celular en reuniones sociales, comidas familiares y actividades recreativas. Mientras los chicos, se ven más afectados por no poder usarlo cuando lo desean y prestan más atención a su dispositivo que a las personas, les gusta comunicarse a través de mensajes más que cara cara y más frecuentemente, olvidan cumplir con las responsabilidades offline debido a su hiperconexión.

### 3. La narrativa estudiantil: de la felicidad a la distracción

“La narrativa es una construcción de sentido” (Lodge, 1990, p. 141), de esta manera la narrativa estudiantil sobre el uso y abuso del celular produjo dos tendencias claramente perfiladas, por una parte, un discurso de felicidad y en contraparte otro de desencanto. José Emilio Pacheco, ya lo había vislumbrado con anterioridad “Internet es al mismo tiempo la cámara de los horrores y el retablo de las maravillas”.

En primer lugar, se expone la experiencia estudiantil de beneplácito y alegría por la posesión y uso del celular inteligente, por razones de espacio, únicamente se destacan algunos testimonios, seleccionados por considerar que representan de mejor manera la experiencia estudiantil, se presentan respetando la forma de expresión textual, con el objeto de no perder cercanía con los entrevistados. Cada viñeta se identifica con el sexo, la edad, número de relato, semestre y número asignado a la escuela de pertenencia.

### 3.1 Mi celular inteligente me hace feliz

En torno al Smartphone chicas y chicos construyeron un relato destacando la humanización del dispositivo, esto es, se habla de él como si fuese una persona, “me hace feliz.”, “me preocupé porque le pasara algo terrible” “me da alegría” (M, 16 años, 997, prepa 6) Estos relatos antropomorfos del celular son acompañados con emoticones, principalmente, con caritas felices, además, exteriorizan diferentes emociones como alegría, tristeza, ira y amor, ellas y ellos expresan la humanización del celular con los reiterados “me acompaña”, “me pone de buenas”; “me siento más a gusto con él”; “me desaburre”; “puedo ser libre de expresarme...lo uso para escribir y crear videos, me ayuda a desestresarme o simplemente a olvidar los problemas del entorno”; “me siento más sociable, hablando por mi celular que en persona”. Esta antropomorfización del dispositivo, ratifica el argumento que el uso y abuso de los dispositivos crean relaciones sociales sospechosas, dado que impactan inexorablemente en la subjetividad del usuario.

Chicos y chicas expresan el gusto por el celular en la combinación de la amplitud de la socialización, la posibilidad de la diversión, una protección contra el aburrimiento y fundamentalmente en la búsqueda de amor.

### 3.2 El celular un compañero y amigo pero que distrae (Phubbing)

El phubbing consiste en prestar más atención al dispositivo digital que a la persona que tenemos enfrente. Lo característico del phubbing es concentrarse en el dispositivo digital, sea teléfono inteligente, tableta, laptop u otro dispositivo digital e ignorar por completo a las personas del entorno. El vocablo phubbing proviene de la unión de las palabras phone (**teléfono**) y snubbing (**desairar**).

En la narrativa del desencanto, uno de cada cuatro estudiantes identificaron la distracción como el principal problema asociado al uso y abuso del celular, 24.08% de los estudiantes reconocieron una gama amplia de comportamientos que se ven afectados por la distracción desde caerse, chocar con personas y postes, confundirse

y una larga lista de peripecias; originalmente el phubbing, que consiste en ignorar a las personas próximas por encontrarse concentrado en el celular, en el caso de los estudiantes, este 24.08% se amplía a la desatención en general y se integra por el 4.71% que ha desatendido el entorno, por ello 6.50% se ha caído o golpeado, 4.50% ha dejado de hacer tarea y responsabilidades offline; además 2.50% ha desatendido en el aula e incluso cuatro estudiantes han chocado por atender el teléfono al conducir un auto y 3.50% ha estado a punto de ser atropellado debido a su distracción, además del 2.37% que narró expresamente ignorar a las personas.

Los siguientes testimonios dan cuenta de cómo es experimentado por los estudiantes: **Phubbing, distracción en la calle.** “Iba en la calle, por ir con el celular, me pegué en una cortina metálica” “Una vez iba caminando por la calle y por ir con el celular me tropecé con una banqueta y me rompí una mano y el celular se estrelló así que fue doble estrellada” (H. 15 años, 399, 1er semestre, prepa 3); **Phubbing, desatención a personas.** “Pierdo mucho tiempo, casi no le pongo atención a mis hermanas o papás” (M. 15 años, 623, 1er semestre, prepa 4); “Gracias al celular he olvidado hacer algunas tareas de la escuela o incluso no pongo atención cuando se me está hablando” (H. 14 años, 131, 3er grado, secundaria); Cuando estoy con mi familia prefiero estar chateando que platicar con ellos.” (M, 16 años, 914, 2do. Semestre, prepa 6); **Phubbing distracción en el salón de clase.** “Estaba en la escuela, escuchando música en la clase de matemáticas y me lo quitaron por dos semanas” (M. 15 años, 739, Prepa 5); **Phubbing desatención a responsabilidades.** “No le presté atención a cosas y deberes personales, me distraje en casa y escuela con falta de tareas y trabajos” (H. 16 años, 603, 1er semestre, prepa 4); “Pues en la mayoría de las ocasiones me distraigo demasiado y pierdo tiempo estando al pendiente de mis redes sociales. “Por usar mucho mi celular se me olvidó estudiar para el examen de inglés y perdí mi calificación.” (H. 15 años, 867, 1er semestre, prepa 6); “No entregar tareas o trabajos por perder mi tiempo en el celular” (M. 17 años, 832, 5to semestre prepa 6); “me había quedado a platicar con una persona y me dormí tarde y al día siguiente me dormí hasta las 14.00h. Y no fui a la escuela.” (H. 15 años, 764, 1er semestre, prepa 6); **Phubbing en el transporte público** “Una vez me subí al camión y por ir contestando mensajes me pasé y me regresé caminando” (M. 16 años, 486, 2do semestre prepa 3); “Un día que me golpee con un poste y me salió un chipote y mi celular se fue a una coladera” (H, 15 años, 383, 2do semestre, prepa 3); **Choque automovilístico debido a distracción.** “Choqué hace un año, por estar viendo mensajes” (H. 16 años, 455, 2do semestre prepa 3); **Desatención alrededor**



“mis amigos se alejaron de mi por estar con mi celular” (M, 15 años, 844, 1er semestre prepa 6); “Me quemé mi brazo porque estaba calentando tortillas y viendo el celular al mismo tiempo.” (M, 14 años, 768, 1er semestre, Prepa 6); **Yo te ignoro, tú me ignoras, todos nos ignoramos por atender celular** “En fiestas todos nos las pasamos en el celular en vez de convivir y hablar frente a frente con los demás” (M, 14 años, 144, 1er semestre, privada); **Padecer phubbing**, finalmente es de destacar que 0.43% de los estudiantes manifestaron ser víctima de phubbing y reconocieron que se siente muy mal cuando alguien los ignora por atender el celular. “En ocasiones me desagrada que las personas presten más atención a sus celulares que a lo que tú estás contando debido a que dicen que te escuchan, pero no te ponen el mismo nivel de atención como lo harían si no lo tuvieran” (H. 17 años, 1068, 5to semestre, prepa 6)

Los escenarios donde se presenta la distracción son diversos y las interacciones sociales con los familiares, amigos, profesores y otras personas se ven afectados por el apego al celular. En suma, el celular inteligente es un objeto de devoción (Han, 2014), que provoca incommensurable distracción.

### *A manera de cierre*

69.29% de los preparatorianos se ven afectados por el uso problemático, es decir, siete de cada diez estudiantes experimentan la sensación angustiante ante el menoscabo de la conectividad, se muestran abrumados si no lo están inspeccionando regularmente, mantenerse al margen del celular les resulta impensable e inadmisibles. Esta incidencia (69.29%) se encuentra por encima del promedio reportado en los países que integran la OCDE el cual es de 54%.

Tanto la incidencia global de uso problemático (69.29%) y como de uso severo (9.23%) es alta, por lo tanto, se puede afirmar que para los jóvenes mexiquenses quedarse desconectado representa un inconveniente atroz, por ello, mantenerlo siempre a la vista resulta primordial, no obstante, que se les acuse de prestarle mayor atención a su dispositivo que a sus interlocutores o a las actividades outline. De esta manera, los preparatorianos viven la paradoja de la proximidad digital y la lejanía física de lo cercano.

El consumo alegre de dispositivos es cotidiano y ampliamente naturalizado entre los jóvenes. Sostienen vínculos con y desde su celular, sin la necesidad de recurrir a la interacción cara a cara. Según ellos, la vida online los mantiene “de buenas” divertidos, ocupados, muy lejos del aburrimiento, sintiéndose “en compañía” y “entre amigos”. No obstante, el uso y el abuso originan distracción permanente, phubbing en diferentes escenarios y con diferentes interlocutores, padres, pareja, amigos, profesores, descuidando tareas escolares e incluso abandonando sus actividades offline.

Las mujeres (40.46%) resultaron más afectadas que los hombres (28.63%), en uso problemático, de la misma manera, son las chicas quienes se ven más afectadas con el uso intensivo, siendo las más frecuentes en este uso envolvente o severo: dormir con su celular, colocar su felicidad en la posesión y uso del celular de última generación, asimismo, incapacidad para prescindir del mismo, sentir mayor incomodidad al no estar al tanto de lo que pasa en las redes sociales y se sienten más incómodas al tener que apagar su celular en reuniones sociales, comidas familiares, actividades recreativas. Por su parte, los chicos, se ven más afectados por no poder usarlo cuando lo desean hacer y prestan más atención a su dispositivo que a las personas, les gusta comunicarse más a través de mensajes que presencialmente y olvidan cumplir con las responsabilidades offline por estar conectados.

Las y los estudiantes se encuentran hiperconectados, no obstante, es diversa su participación en el mundo online, los horizontes de consumo cultural de los estudiantes son diferentes, es decir, persiste una inclusión desigual (Reguillo, 2012), dado que algunos se divierten otros se desestresan, otros se comunican, otros padecen y pocos, muy pocos ejercen su participación apuntalando una ciudadanía digital y una minúscula cantidad consumen contenidos y simultáneamente producen, estos últimos conocidos como prosumidores.

La inclusión desigual (Reguillo, 2012), es una consecuencia de las diferencias de capital informacional (Winocur, 2005), podemos aventurar la hipótesis de que los chicos con menor capital cultural exclusivamente consumirán contenidos, no importando la capacidad de su teléfono inteligente, mientras que los chicos con capital cultural elevado realizan un consumo

cultural que acrecienta el existente. Es decir, debido a la inclusión desigual, si bien todos los estudiantes se encuentran conectados sus horizontes de consumo devienen diferentes, unos más afortunados que otros, gracias al capital cultural precedente.

El Smartphone funciona, para los estudiantes, como un libro de autoayuda, rápido y digerible para desestresarse, desaburrirse y divertirse, cuatro de cada diez preparatorianos emplean un descriptor ajeno a la comunicación para referir su preferencia por este dispositivo, en algunos casos acompañaron su narración con una carita feliz. Evidenciando la preeminencia de lo lúdico sobre la comunicación y el aprendizaje.

El apego al celular se alimenta profusamente por lo lúdico, la diversión proviene fundamentalmente de la circulación de memes y de la función inédita e insospechada de compañero y amigo. Los preparatorianos padecen del imperativo de la felicidad permanente. Acostumbrados a obtener la satisfacción inmediata y la felicidad sin esfuerzo, sin hacerse digno de ella, como antaño lo pretendía Aristóteles. Nos encontramos con una generación de estudiantes aburridos, empero, que ambicionan un estado de felicidad permanente. La antropomorfización del celular, el “me hace feliz”, el uso e incluso el abuso del celular proporciona felicidad a los estudiantes, más a las chicas que a los chicos.

Respecto al uso cultural del celular, se observa que el valor simbólico supera al valor de uso y de cambio, irremisiblemente el celular adquiere cierta autonomía respecto a estos valores y se incorpora a un proceso de construcción de significado tan distintos como pueden ser el celular como amigo y compañero, como signo de distinción, como círculo de protección, como un libro de autoayuda de apoyo psicológico para paliar la soledad y la falta de amigos no digitales, de esta manera el valor económico del celular se encuentra subordinado a su dimensión simbólica la cual es heterogénea, diversa e híbrida, de ahí que el uso cultural del celular, cree comunidades de sentido (Reguillo, 2012), aglutinadas principalmente en torno a gustos. La gratificación del uso del celular, proviene del estar en contacto e incorporarse en una comunidad íntima a tiempo completo (Matsuda, 2005), por ello, se tornan víctimas del síndrome FOMO (fear of missing out) ya que sienten la imperiosa necesidad de estar enterado de lo que hacen los demás, minuto tras minuto.

Las y los estudiantes temen al aburrimiento y el celular los salva. La narrativa estudiantil de beneplácito significa el uso cultural del mismo como un tiempo para la diversión, un ambiente ideal para la socialización, un espacio de relajación (desestrés) y un escenario idílico para la búsqueda y encuentro de amor, aunque sea virtual.

La ciberdependencia consiste en una mezcla de malestares debido al uso compulsivo, repetitivo y prolongado afectando tanto la salud de los y las estudiantes como de su vida escolar, familiar y social. Entre mayor tiempo de conexión online mayor cantidad de quejas por su aislamiento y confinamiento. Sumado a un comportamiento inusual ya que siete de cada diez prefieren comunicarse online que cara a cara. Por lo que se puede afirmar que a medida que la actividad online se intensifica, la vida offline se deteriora debido a que se descuidan e incluso dejan de hacer actividades escolares y familiares.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Aceves, J. (1996). "Introducción. La historia oral contemporánea: una mirada plural", en Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. México: CIESAS.

Aceves, J. (2010). "La Historia oral, plataforma para una práctica interdisciplinar (una conversación de frente al espejo) en Camarena; M. y Covarrubias, K. (coord.) (2010). La Historia oral y la interdisciplinariedad. Retos y perspectivas. Colima: Universidad de Colima.

Aguilar D., S. (2016). El uso problemático de Internet en adolescentes: una revisión, Universidad de la Laguna.

Ahmed, I, Qazi, T.F., y Perji, K.A. (2011). Mobile phone to youngsters: Necessity or addiction African Journal of Business Management Vol.5 (32), pp. 12512-12519, 14 December,2011. [www.academicjournals.org/A](http://www.academicjournals.org/A) DOI: 10.5897/AJBM11.626.

Benjamin, W. (2008). La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica, En Obras completas, Libro I, Volumen 2. Madrid: Abada Ediciones.

Carbonell, X., Fúster, H., Ander Cha. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: Una Revisión de estudios empíricos Españoles Papeles del Psicólogo, 33 (2), 82-89.

- Cuesta C., U. (2012). "Uso "envolvente" del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis". Estudios sobre el mensaje periodístico". Vol. 18, núm. especial octubre, págs.: 253-262. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Echeburúa, E. y Corral P. (2010). "Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto" ADICCIONES, 2010. Vol. 22, (2), pp.91-96.
- Eco, U. (2008). "El teléfono móvil y la verdad" en Ferraris, M. ¿Dónde estás Ontología del teléfono móvil? Barcelona: Ediciones Marbot.
- Espinar, E.; González M.J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. Feminismo/s, 14, 87-106. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13302/1/Feminismos\\_14\\_06.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13302/1/Feminismos_14_06.pdf)
- Estallo, J. A. (2001). "Usos y abusos de Internet". Anuario de Psicología, 32, pp.95-108.
- Ferrarotti, F. (1991). La historia y lo cotidiano. Barcelona: Ediciones Península.
- García-Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. Bogotá, Colombia: Andrés Bello.
- Grenfield, D. N. (2009). "Tratamiento psicológico de la adicción a Internet y a las nuevas tecnologías". En E.Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes (pp. 189-200) Madrid: Pirámide.
- Griffiths, M. (2005). A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. Journal of Substance Use, 10(4), 191-197.
- Han, B-Ch. (2014). Psicopolítica. Barcelona: Herder.
- Latour, B. (1992). Ciencia en acción. Barcelona: Editorial Labor.
- Lodge, D. (1990). Narration with words, en H. Barlow, C. Blakemore M. Weston-Smith, eds., Images and understanding. Cambridge University Press. Pp. 141-153.
- Matsuda, M. (2005). "Mobile Communication and Selective Sociability". En Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life, editado por Ito Mizuko, Okabe
- Daisuke y Misa Matsuda, 123-142. Cambridge: MIT Press.
- Ortega y Gasset, J. (1990) (1914). Meditaciones del Quijote. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C. y Quiles-Soler, Mª C. (2017). Adaptación Y Validación De La Escala De Nomofobia De Yildirim Y Correia En Estudiantes Españoles De La Educación Secundaria Obligatoria Health and Addictions (2017) Vol. 17, No.2, 201-213.

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. México, DF. Siglo XXI.

Sánchez-Martínez, M. y Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain) *Cyberpsychology and Behavior*, 12 (2), pp. 131-137. doi: 10.1089/cpb.2008.0164.

Simo, C.; Martínez, A.; Ballester Tarín, M.L; Domínguez, A. (2017). Instrumentos de evaluación del uso problemático del teléfono móvil/Smartphone. *Health and Addictions*, 17 (1), 5-14. <http://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/265/274>.

Velázquez, L. M. (2014). *Jóvenes en tiempos de oscuridad*. Toluca: Ediciones Eikon.

Velázquez, L. M. (2015). “Seducción, cortejo, sexting y frees. Violencia online, divulgación no onsensuada”. *Revista ISCEEM*, Núm. 20, año 10, Jul/dic. 2015. Pp.7-20.

Velázquez, L. M. (2017). “Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas”. *Revista Temachtiani*, Núm. 24, año 12, Jul/dic. 2017. Pp.22-55.

Velázquez, L. M. (2020). “Ciberviolencia sexual en preparatorianos. Pacs, grooming, sexting, sextosión, pornografía y propuestas sexuales”. *Revista isceem*, Núm. 29, 7-20.

Velázquez-Reyes, L. M. y Reyes- Jaimes, G. (2020) “El día que Holk entró a la prepa Un caso de violencia juvenil” en *La construcción de la Paz en la escuela*. Guadalajara: Fundación Vivir en armonía.

Yildirim, C. y Correira. A.P. (2015). “Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research”. *Repository digital*. Iowa State University.

Winocur, R. (2006). “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”. *Revista mexicana de sociología* 68 (3), UNAM-ISUE. Pp. 554-580.

# Percepción del Bullying y el Cyberbullying en estudiantes de educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá

Fredy Alexander Burgos Firavitoba	<b>FrediBurgosF@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-8685-2196
Universidad Católica de Colombia		
Joaquín Mora Merchán	Rosario Del Rey	
Universidad de Sevilla		
		Bogotá, Colombia

Durante los últimos años el avance informático y tecnológico han resultado ser unos de los fenómenos que más han transformado la vida humana, desde la convivencia, los descubrimientos, la educación, la economía, la política, las actividades publicitarias, entre otros, ante todo por lo que ha significado la invención de la internet. La Internet es una red o sistema interconectado, en el cual se encuentra una diversidad de servicios, que hoy en día es utilizado por personas de todo el mundo, redes sociales, páginas de ventas de productos, foros, información de cualquier temática, videos y una infinidad de posibilidades que se abren cuando existe conexión a internet.

La presente investigación tiene como objetivo establecer la percepción que tienen los niños y jóvenes de la ciudad de Bogotá/ Colombia, sobre el Ciberbullying mediante la escala española (EBIP-Q y del ECIP-Q). Si bien, las posibilidades que brindan las redes de conexión se han catalogado con un gran avance, es evidente que también han significado una oportunidad para el surgimiento de problemáticas de privacidad, robo, violación y acoso en general, por esta razón han surgido también términos como ciberacoso o ciberbullying, para hacer referencia a chantajes, humillaciones, maltratos e insultos a través de las redes.

El cyberbullying es una modalidad del Bullying que está directamente relacionada con las redes sociales y otros medios de conexión en la web como lo manifiesta Herrera, Romera y Ortega (2018) “el cyberbullying se entiende como la intimidación o agresión intencional y continuada, a través de medios electrónicos, como teléfonos móviles o Internet, resultando un desbalance de poder entre el agresor y la víctima” (p.2), y como se mencionó anteriormente este tipo de conexiones permite la creación de usuarios anónimos, lo cual ha sido uno de las problemáticas más grandes de esta modalidad, el ciberbullying “se caracteriza por la posibilidad de ser realizado en cualquier momento y lugar, por la potencialidad de una mayor audiencia, y por el anonimato del agresor o la suplantación de identidad como una forma de causar grave daño moral” (Herrera, Romera y Ortega, 2018, p.2).

Las redes sociales como Instagram, Twitter, Facebook, Snapchat, WhatsApp son plataformas que han transformado de alguna manera aquello que se entendía por red social, esa idea de comunidad, donde la relación era completamente física, paso a ser una relación virtual. La virtualidad y el acoso han sido aliados y aquellas personas que se sienten a gusto agrediendo a otros no han puesto límites en su creatividad. Aunque parezca que el acoso físico es más doloroso, el acoso virtual resulta más dañino y difícil de superar debido a que las situaciones actuales del mundo han hecho que todos los seres humanos concentren su mirada en lo que pasa día a día en la red.

Rincón y Ávila (2014) manifiestan que en “Colombia se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (artículo 8, numeral 9)” (p.160), con esto se pretendía crear un sistema de seguimiento que permitiera a las víctimas poder denunciar y encontrar al agresor, además de potencializar en los entornos escolares los valores y competencias ciudadanas, la comprensión de los derechos humanos y lógicamente la prevención del acosos escolar.

Como se ha manifestado, las víctimas de Bullying suelen ser “generalmente niños y adolescentes que no disponen de recursos o habilidades para reaccionar, son poco sociables, sensibles y frágiles, son los más excluidos del grupo” (Hernando. 2018, p.4), y la condición de agresores depende de diversas circunstancias la UNESCO (2018) encuentra que “el tipo



de empleo y el nivel educativo de los padres, es el factor de previsión más fiable acerca del acoso: entre las familias más pobres, dos de cada cinco jóvenes sufren sus consecuencias” (p.2). Por esta razón resulta importante que las instituciones educativas implementen acciones para cuidar de cada estudiante y hacer comprender a todos la importancia del respeto y valor que tienen lo demás.

### *Metodología*

#### *Participantes*

Se analizó una muestra de 814 estudiantes, de los cuales, el 51% de los estudiantes pertenece a un colegio público y el 49 % a un colegio privado, sus edades oscilan entre 10 a 17 años; la población está conformada por 50% de mujeres y 50% hombres; nivel socioeconómico promedio estratos 2 y 3.

#### *Instrumentos*

Para tal propósito se utilizó el instrumento EBIP-Q y del ECIP-Q (Del Rey et al., 2015) de 22 ítems tipo Likert el cual consta de dos dimensiones: Cibervictimización y Ciberagresión. Los ítems hacen referencia a acciones tales como palabras ofensivas, insultos, amenazas, hackeada de cuentas de correo, WhatsApp o redes sociales, extracción de información personal, suplantación, divulgación de información privada, modificación de fotos, exclusión de internet, difusión de rumores, creación de cuentas falsas, entre otros.

#### *Procedimientos y análisis de datos*

Para la aplicación del instrumento se llevaron acciones que permitieron mantener un alto nivel de rigurosidad, como lo es la obtención de consentimientos escrito de las directivas de las instituciones para aplicar la escala, al igual se estableció compromiso de socializarlos resultados y promover acciones de prevención dentro de la comunidad. Se establecieron

reuniones con padres y estudiantes los donde se socializaron los objetivos del estudio, implicaciones, la reserva de la identidad del menor y la total libertad para participar. Se acordaron espacios y horarios de aplicación, asegurando que las respuestas dadas por los estudiantes no estén sesgadas por la opinión de terceros

Los resultados obtenidos evidencian una adecuada validez de las dos dimensiones que establecen correlación entre ambas subescalas (agresión y victimización) como refiere la evidencia suministrada estudios previos en la Comunidad Europea EBIP-Q y del ECIP-Q (Del Rey et al., 2015) y la realizada por Herrera, M; Romera, E; Ortega, R. (2018) en población colombiana; al evidenciar este fenómeno desde una doble dimensión.

La solución factorial hallada en el presente estudio replica la encontrada en los dos estudios en mención, al encontrar dos factores correlacionados con un ajuste óptimo, índices de ajuste de valor  $\chi^2$  de Satorra Bentler = 1132,214, DF = 202,  $p = .00$ , RMSEA = .075 y GFI = .873

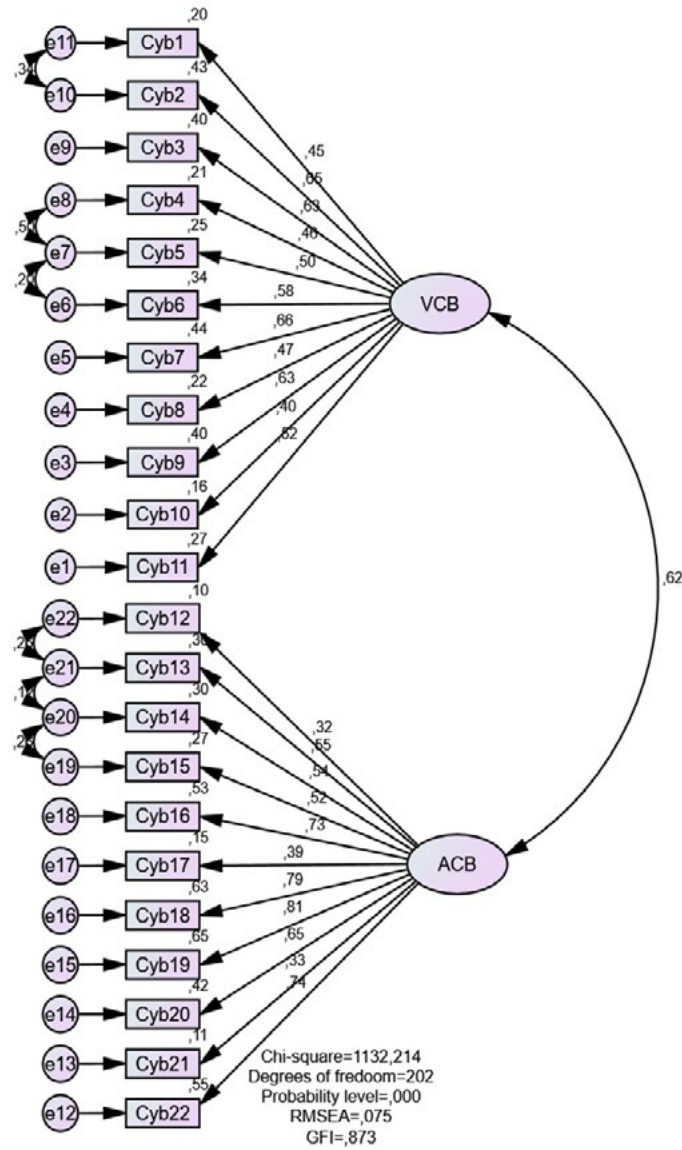
Dichos resultados permiten ratifican la validez del instrumento EBIP-Q y del ECIP-Q (Del Rey et al., 2015) para la población colombiana al igual que aspectos relevantes en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes del fenómeno del ciberbullying y bullying al ser contrastados con los resultados obtenidos. donde se percibe este fenómeno desde una doble dimensión (agresión y victimización) y que las niñas son más vulnerables frente al fenómeno.

Ítems Del Cuestionario	M	SD	Skew	Kurt
CybV1Alguien me ha dicho palabras ofensivas o me ha insultado usando la internet, las redes sociales o WhatsApp.	,39	,711	2,498	7,857
CybV2Alguien ha dicho a otros, palabras ofensivas sobre mí usando la internet, las redes sociales o WhatsApp	,32	,656	2,821	10,517
CybV3Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet, las redes sociales o WhatsApp.	,14	,469	4,249	22,243
CybV4Alguien ha hackeado mi cuenta de correo, WhatsApp o redes sociales o y ha sacado mi información personal.	,19	,545	4,205	23,034
CybV5Alguien ha hackeado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de WhatsApp o cuentas en las redes sociales)	,19	,485	3,398	15,534

Ítems Del Cuestionario	M	SD	Skew	Kurt
CybV6Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí (WhatsApp y redes sociales).	,15	,466	4,377	26,222
CybV7Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet, las redes sociales o WhatsApp.	,07	,324	6,938	62,879
CybV8Alguien ha publicado videos o fotos más comprometedoras en internet, las redes sociales o WhatsApp.	,05	,313	8,156	80,611
CybV9Alguien ha modificado fotos más que yo había publicado en internet, las redes sociales o WhatsApp.	,08	,412	7,130	58,434
CybV10He sido excluido o ignorado en Internet, una red social o grupo de WhatsApp.	,24	,626	3,428	13,644
CybV11Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet, las redes sociales o WhatsApp.	,20	,513	3,329	14,200
CybB1He dicho palabras ofensivas a alguien o lo he insultado usando Internet, las redes sociales o WhatsApp.	,34	,615	2,494	9,355
CybB2He dicho palabras ofensivas sobre alguien a otras personas en mensajes usando Internet, las redes sociales o WhatsApp.	,23	,579	3,475	15,475
CybB3 He amenazado a alguien a través de mensajes en Internet, las redes sociales o WhatsApp.	,05	,321	8,086	78,715
CybB4He hackeado la cuenta de alguien y he robado su información personal. (Correo, WhatsApp o redes sociales)	,07	,369	6,737	53,632
CybB5He hackeado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella. (Correo, WhatsApp o redes sociales)	,04	,250	8,528	84,137
CybB6He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona. (WhatsApp y Redes Sociales).	,07	,328	7,316	68,597
CybB7He publicado información personal de alguien en Internet, las redes sociales o WhatsApp.	,04	,240	9,148	111,873
CybB8He publicado videos o fotos comprometedoras de alguien en Internet, las redes sociales o WhatsApp.	,04	,273	8,380	77,704
CybB9He modificado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet, las redes sociales o WhatsApp.	,05	,304	8,344	81,075
CybB10He excluido o ignorado a alguien en Internet, las redes sociales o grupo de WhatsApp.	,30	,621	2,898	11,446
CybB11He difundido rumores sobre alguien en Internet, las redes sociales o WhatsApp	,09	,403	5,615	38,131

**Tabla 1. Ítems Del Cuestionario. Fuente. Elaboración propia**

## Percepción del bullying y ciberbullying



### Conclusión

El instrumento EBIP-Q y del ECIP-Q se aplicó a una población de 814 estudiantes en la ciudad de Bogotá, los resultados hallados permiten ratificar la estructura original de dos factores del EBIP-Q y del ECIP-Q, en referencia al ciberagresión y cibervictimización, al evidenciar un índice de ajuste y consistencia interna óptimo para la población colombiana. Lo

cual indica que la estructura de la escala permite visualizar la dinámica de la ciberagresión y cibervictimización.

Se identificó la percepción que tienen los estudiantes frente a la ciberacoso; encontrándose que existe una gran facilidad para acceder a redes de conexión virtual, al igual que la posibilidad de acceder a un sin número de posibilidades de formación e interacción social, pero también se evidencia el surgimiento de problemáticas de privacidad, robo, violación y acoso en general, por esta razón han surgido términos como ciberacoso o ciberbullying, para hacer referencia a chantajes, humillaciones, maltratos e insultos a través de las redes.

Los hallazgos deben obligar a maestros y padres de familia a darle solución no solo al bullying tradicional sino también a la eventual presencia de cyberbullying, el cual puede pasar desapercibido y tener implicaciones más severas en los adolescentes.

Se concluye que las telecomunicaciones han atraído de una manera espectacular la atención del mundo, debido a la rapidez con la que hoy en día se producen y distribuyen nuevos aparatos de avanzada tecnología que facilitan la comunicación entre individuos; además brindan una oportunidad para aumentar las posibilidades comunicativas, informativas y funcionales en la vida para el ser humano. Aunque de los medios de comunicación dependen muchas comodidades para los seres humanos, es importante que los padres y adultos responsables estén pendientes de los niños y jóvenes al momento de la navegación en internet y especialmente en las redes sociales. Considerando que esta medida sería de gran importancia para evitar el ciberbullying. Resaltar que para prevenir el ciberbullying es importante evitar los enlaces sospechosos, pues uno de los medios más utilizados para direccionar a las víctimas a sitios maliciosos son los hipervínculos o enlaces llamativos. Tampoco deben aceptarse contactos desconocidos, para así imposibilitar delitos contra la intimidad y contra el honor.

Igualmente, no es recomendable suministrar datos personales en las redes sociales, para no caer en redes de delincuentes informáticos. Además, hay que pensar en que no se debe ver el ciberespacio como algo imaginario, pues no es un lugar ficticio ni tampoco un sitio aislado de la realidad, por cuanto quienes frecuentan las redes sociales publican a cada instante datos

relacionados con la personalidad y estilo de vida; aquí se confunde el mundo real con lo virtual. Así mismo, suponemos el hecho de que la sociedad actual colombiana ha ido construyendo su existencia en torno a las tecnologías como medio para estar conectado con el mundo entero. Sin embargo, estas se han constituido en una forma para dominar a las personas. De la misma manera, se evidencia el hecho de que las tecnologías se han transformado en un medio esencial para generar más violencia contra los derechos humanos, especialmente de los preadolescentes y adolescentes, a tal punto que las autoridades han intentado crear normas para el buen uso de las tecnologías y prever el matoneo y el acoso cibernético.

### *Referencias Bibliográficas*

Aviles, J. (2013). Bullying y cyberbullying: Apuntes para la elaboración de un proyecto antibullying. Revista digital de la asociación convives, 3, 4-15. Obtenido de: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres\\_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B72](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B72)

Ballesteros, B; Mata, L. (2017). Jóvenes: bullying y cyberbullying. Revista de estudios de juventud.

Ceballos, Y; Velasco, L. (2018). Bullying escolar y estrategias de afrontamiento en la institución Educativa la Paz. Apartadó, Antioquia. Universidad de Antioquia. Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Prisa ediciones. Universidad de los Andes.

Del Rey, R; Casas, J; Ortega, R; Schultze, A; Scheithauer, H; Smith, P; Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. Computers in Human Behavior, 50, 141-147. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>

Díaz, A; Rubio, F; Carbonell, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de Bullying. Un estudio piloto. Revista de Psicología y Educación.

Fabiana, G. (2016). Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes. Universidad Abierta Interamericana.

Ferro. (2013). Acoso escolar a través de las nuevas tecnologías. Cyberacoso y grooming. Jaén: Formación Alcalá. Obtenido de: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres\\_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252?sequence=1)

Figuroa, S. (2017). Inteligencia emocional y Bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima- Metropolitana, 2016. Lima, Perú. Universidad Peruana Unión.

Hernando, M. (2018). INFORME ABRIL 2018 “Bullying: Efectos y consecuencias de la legislación actual en la convivencia escolar”. Santiago de Chile, Chile.

Herrera, M; Romera, E; Ortega, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.23 no.76.

Jiménez, D. (2011). Recuperado el 18 de noviembre de 2020, de Violencia sobre los menores a través de internet. [En línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4357154>: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres\\_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252?sequence=1)

Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). Cyber Bullying: El acoso escolar en la. Recuperado el 19 de noviembre de 2020, de [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres\\_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252)

Latorre, J. (2010). Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. La intervención en los centros educativos: materiales para equipos directivos y acción tutorial. Defensor del menor en la comunidad de Madrid, 1'100. Recuperado el 1 de diciembre de 2020, de [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres\\_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36357/BarrancoTorres_TFG.pdf;jsessionid=70720E50AB18AB43700A1594966B7252?sequence=1)

Lara, M; Rodríguez, T; Martínez, A; Piqueras, J. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. España. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes Vol. 4. Nº. 1 - enero 2017 - pp 59-64.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying Less Frequent than traditional Bullying, According to international Studies, [en línea]. Orlando: American Psychological Association. . Recuperado el 21 de NOVIEMBRE de 2020, de <http://www.apa.org/news/press/releases/2012/08/cyberbullying.aspx>

Ortega, R; Calmaestra, J; Mora, J. (2008). Cyberbullying. España. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Rincón, A; Ávila, W. (2014). Simbiosis vital para describir el ciberbullying en Colombia. Bogotá, Colombia. Revista Científica General José María Córdova.

Salazar, M; Corredor, N; Paniagua, W; Trejos, J; Valencia, A. (2016). Identificación de Bullying escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia. Hojas y Hablas ISSN: 1794-7030 - ISSN (on-line) 2539-3375 No 13.

Sánchez, V; Ortega, R; Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. España, Murcia. Anales de Psicología, vol. 28, núm. 1.

UNESCO. (2018). Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Vásquez, A; Jiménez, R; Vásquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. Universidad de Sevilla.

# Estudiantes y cyberbullying en la universidad

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión	<b>jeysira@hotmail.com</b>
Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana	
Miguel Casillas	<b>mcasillas@uv.mx</b>
Centro de Investigación Innovación en Educación Superior Universidad Veracruzana	
Xalapa, Veracruz	

En el marco del proyecto PROMEP/103.5/13/7135, denominado “Representaciones sociales sobre la violencia de género en estudiantes de la Universidad Veracruzana”, en apoyo a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo (PTC), se llevó a cabo la entrevista a 186 universitarios de seis regiones y cinco Áreas de Conocimiento. Sus testimonios permitieron conocer los diferentes tipos de violencia que perciben en la UV. Para efectos de este documento, el tema central es el cyberbullying, pues el interés principal es comprender su representación social, su contenido y las palabras asociadas a este, a las cuales atribuyen una significación interesante, que forma parte de una realidad emergente pendiente de atención desde el contexto de las instituciones de educación superior (IES).

De inicio, es importante definir al cyberbullying, también conocido como ciberacoso. Se entiende como aquel fenómeno de violencia que prevalece en las redes sociales, a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la educación, pero también a los diferentes ámbitos del sector social. Este fenómeno se apoya en el uso de algunas TIC como el correo electrónico, los mensajes por celular, la mensajería instantánea y los sitios personales, mediante los cuales se comparte en línea contenido vejatorio y difamatorio por un individuo o un grupo que, deliberadamente y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro (Belsey, como se citó en Lucio, 2012, p. 56).



Los actos que destacan en esta práctica son las ofensas, comentarios, apodos, etiquetas, memes, burlas o exhibición de fotos personales; donde se agrede, humilla y avergüenza a alguien ante situaciones inesperadas, se atenta contra la vida personal y la vida familiar, de pareja o de trabajo (Dorantes, 2016, pp. 171-172). Además, es relevante enfatizar que

En México, el 32% de los usuarios de Internet tienen entre 12 y 18 años, y son potenciales víctimas de algún tipo de violencia a través de la web. En los últimos años, el país experimentó un aumento en la violencia a través de computadoras, tabletas electrónicas, celulares, *smartphones*” (NTR. Periodismo crítico, 24 de septiembre del 2014, párr. 7).

Con todo lo anterior, podría pensarse que el fenómeno no sucede en el nivel universitario, pero entre las características de los millennials se encuentran el dominio de un conjunto de saberes digitales, como administrar archivos: descargar, adjuntar y enviarlos a través de diferentes plataformas como correo electrónico, redes sociales (por ejemplo, Facebook) o servicios de mensajes sin costo (como WhatsApp) para intercambiar información (Ramírez y Casillas, 2017, p. 65). Desafortunadamente, el mundo universitario no está exento de esas prácticas negativas que causan daño y denigran la dignidad humana.

Sin embargo, aunque el cyberbullying es una práctica cada vez más frecuente entre la población estudiantil de los diversos niveles educativos, no ha desplazado al *bullying* o acoso escolar, fenómeno del que surgió. Este se apega a un “modelo de relaciones sociales, se instala en la familia y en la escuela como algo natural, adherido en la cultura social, y es en realidad el sustento de las relaciones de violencia que se producen en el hogar (violencia familiar) y en la escuela (acoso entre iguales, bullying) (Bravo et al., 2018, p. 5).

En un estudio realizado por la asociación no gubernamental (ONG) Internacional Bullying sin Fronteras (2019), para América Latina y España, se puntualizó que entre el 2017 y el 2018 los casos de *bullying* en México han aumentado, puesto que “7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso” (párr. 1). Esta ONG, en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desarrollaron un conjunto de estadísticas

con base en datos mundiales, en donde México ocupa el primer lugar en casos de acoso escolar: aproximadamente 28 millones de niños y adolescentes de primaria y secundaria lo padecen (párr. 1).

Por su parte, la Dra. Luz María Velázquez, en el estado del conocimiento Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2013), reporta la aparición de

...nuevas formas de acosar a través de las TIC, como el happy slapping (agresiones físicas o vejaciones mientras otros filman con el propósito de difundirlas posteriormente), trollismo (intimidar, desafiar, perjudicar, criticar, insultar y sacar de sus casillas), bombing (el ciberagresor usa un programa automatizado para colapsar el correo electrónico de la víctima con miles de mensajes simultáneos, causando fallo y bloqueo en la cuenta de correo), el dating violence (cortejo violento), el stalking (persecución y acecho), o el cortejo amoroso online hostigante, (...) el sexting (envío de contenidos de tipo sexual, fotos o videos), (...) sexcasting (grabación de contenidos sexuales a través de webcam y difusión de los mismos por e-mail, redes sociales o cualquier canal que permitan las nuevas tecnologías, grabaciones que en muchos casos terminan como sextorsión, (...) chantaje en el que alguien, menor o mayor de edad, utiliza estos contenidos para obtener algo de la víctima, amenazando con su publicación). (pp. 264-265).

Desafortunadamente, no existe un diagnóstico claro que dé cuenta del fenómeno del cyberbullying en las universidades, solo acercamientos de investigación que evidencian su presencia. Por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara, el Dr. José Claudio Carrillo (2014) llevó a cabo un estudio donde se demostró que estudiantes del área económico-administrativo utilizan Facebook y Twitter en un 41%, plataformas en las que han recibido insultos y amenazas; han recibido frases con las cuales se han sentido acosados sexualmente y han difundido sus imágenes íntimas para dañarlos. En la UV, en una investigación previa (Dorantes, 2017), se descubre que uno de cada diez estudiantes sufre cyberbullying, a través de plataformas, distintos blogs y perfiles apócrifos. El 78% de los autores de dichos actos

son los propios compañeros. También en la UV, Casillas, Dorantes y Ortiz (2017) precisaron que los estudiantes asocian la palabra cyberbullying con Internet, acoso e insulto, sexting, memes y troll; y que un 1.5% aseguró haber sufrido variados actos de cyberbullying, al que calificaron de indignante (78%) y como un acto que les enoja (78%), pero que no denuncian (77.4%), a pesar de que creen debe ser castigado (80%) (pp.74-75). Por su parte, Rivera, Oliva y Dorantes (2018) aseguraron que el cyberbullying se refleja en las universidades públicas y se sustenta en una cultura de violencia estudiantil.

Finalmente, es posible afirmar que en la cultura estudiantil permea un tipo de violencia en redes sociales, sustentada en acciones y prácticas colectivas, basada en un conjunto de saberes digitales “que tienen por objeto la lucha del poder” (Baselga y Urquijo, 1974, p. 47). De allí parte la preocupación por dar a conocer y hacer visible lo que sucede en el contexto universitario, pues el acoso escolar “incide en el desarrollo intelectual y físico de los alumnos, y (...) pone en riesgo no solo el futuro profesional del alumnado, sino su integridad física” (Lucio, 2012, p. 15), psicológica y emocional.

### *Metodología de la investigación*

Como se mencionó, la investigación se desarrolló en la Universidad Veracruzana. La muestra comprendió a 186 estudiantes de seis regiones: 1. Xalapa, 2. Veracruz-Boca del Río, 3. Córdoba-Orizaba, 4. Coatzacoalcos-Minatitlán, 5. Poza Rica-Tuxpan y 6. UVI-Espinal; y de cinco áreas de conocimiento: Artes, Humanidades, Económico-Administrativo, Técnica y Ciencias de la Salud. En estos espacios se desarrolló el trabajo de campo para la obtención de datos e información a partir de la aplicación de la entrevista, como técnica de investigación seleccionada en el estudio cualitativo.

En el proceso, los 186 universitarios fueron entrevistados y grabados en el interior de las instalaciones de la UV. Los audios se respaldaron y se transcribieron en la computadora bajo un formato y un código de control, con el objeto de mantener el anonimato y un orden de la información, la cual fue validada para garantizar su correspondencia entre el audio, texto y contenido del discurso obtenido. También se organizó por sexo, edad, región y área de conocimiento de cada informante.

Se obtuvieron un total de 303 testimonios centrados en el cyberbullying, objeto de este estudio. Fue necesaria la creación de un corpus de información en un bloc de notas con formato txt al cual se le asignó el número o código de control (0001), que requería el software IRaMuTeQ seleccionado, “idóneo para el análisis sofisticado y especializado en datos cualitativos” (Molina-Neira, 2017), así como para el análisis de las representaciones sociales sobre el cyberbullying, como un problema de tipo social, psicológico, tecnológico y educativo que acontece en la época actual.

Durante el análisis de datos se obtuvieron nubes de palabras, gráficos de similitud y un dendograma que dan cuenta de las relaciones entre las variables, núcleo central y elementos periféricos de las representaciones sociales dominantes, así como de agrupaciones de palabras que provienen de los conocimientos de sentido común, elaboradas por los estudiantes universitarios cuando hablan del cyberbullying.

### *Análisis e interpretación de datos*

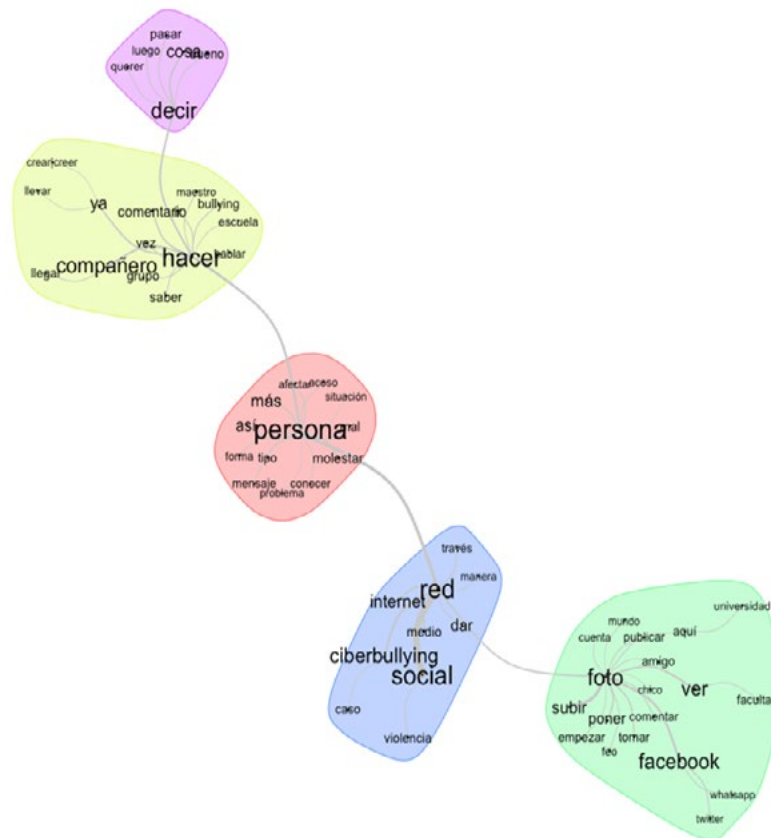
Es importante mencionar que el análisis se realizó desde la teoría de las representaciones sociales (TRS) planteada en Francia por Serge Moscovici (1961/1979), en el libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Moscovici deseaba comprender el pensamiento de sentido común, para lo cual señaló que “una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que se convierten en comunes” (p. 16). Es decir, son todas aquellas imágenes que se forman a partir de un objeto determinado en un contexto social concreto, del cual se capta la realidad a partir de la mirada de los individuos.

En el estudio de las representaciones sociales, Jean-Claude Abric (1994) logra identificar que “toda representación social está organizada alrededor de un núcleo central” (p. 20), pero también da cuenta de elementos periféricos que constituyen lo esencial del contenido de la representación social. Estos elementos, se encuentran jerarquizados y “desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación” (p. 30). En este sentido, y derivado de las



En la siguiente gráfica de similitud, se pueden apreciar las representaciones sociales sobre el cyberbullying que permean en la mente de los estudiantes universitarios.

**Gráfica 2. Similitud sobre el cyberbullying**



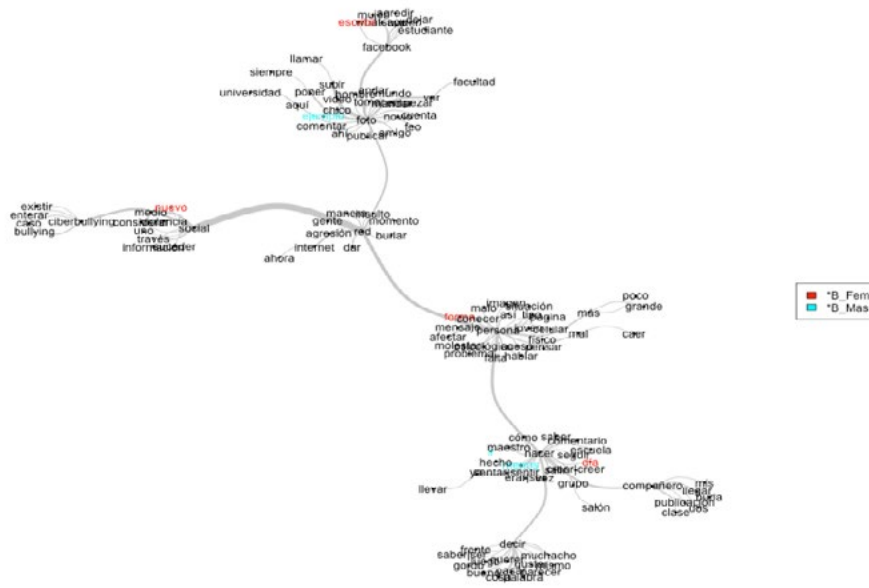
**Fuente: Trabajo de campo en la Universidad Veracruzana.**

En la Gráfica 2 se destacan cinco asociaciones sobre el cyberbullying: 1. Persona, 2. Red social, 3. Foto, 4. Hacer y 5. Decir. De manera general, se percibe que el cyberbullying lo ejerce una persona (estudiante universitario, compañero de grupo o facultad) a través de las redes sociales e Internet, y emplea las plataformas de Facebook, Twitter y WhatsApp para hacer comentarios, subir fotos, poner imágenes y burlarse.

### Diferencias por género

En la Gráfica 3 se aprecia la representación social del cyberbullying desde el enfoque de género, “categoría de análisis que permite entender el sistema de relaciones entre mujeres y hombres, sistema que asigna a las personas, según su sexo, valor y poder diferenciado, y que ubica a las mujeres en situación de desventaja social” (Inmujeres, como se citó en Villagómez-Valdés y Sánchez-González, 2011, p. 12).

Gráfica 3. Similitud sobre la representación social del cyberbullying por género



Fuente: Trabajo de campo en las regiones de la Universidad Veracruzana.

En la gráfica es posible notar que, para el género femenino, la representación sobre el cyberbullying se integra de cuatro palabras: escribe, nuevo, forma y día. Respecto al género masculino, solo destacan dos palabras: ejemplo y menos.

**Tabla 1. Representaciones sociales por género**

Género	Palabras	Representación social
Femenino	Escribe Nuevo Forma Día	Es una forma nueva de violencia social, en la que se escriben mensajes, comentan y publican situaciones en una página para molestar y afectar a una persona del salón o grupo por medio del celular, cada día.
Masculino	Ejemplo Menos	Es subir o publicar siempre fotos, videos de un amigo, chico, novio o maestro del grupo, salón, escuela o facultad, para comentar sobre él.

**Fuente:** Trabajo de campo en las regiones de la Universidad Veracruzana.

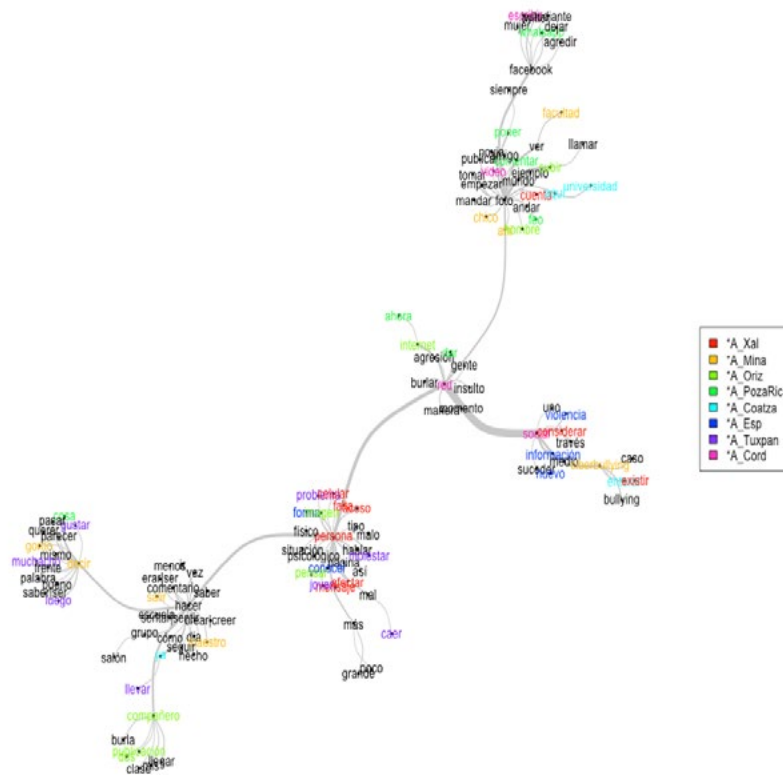
Como se puede observar, los estudiantes de ambos géneros (femenino y masculino) consiguen jerarquizar sus representaciones sociales, logrando significar el contenido de la representación a partir de su papel de hombre o mujer. Para las mujeres, el cyberbullying es una nueva forma de violencia social, mientras que para los hombres es subir una foto de alguien de la facultad y comentarla.

#### Diferencias por región

En la Gráfica 4 se presentan las diferencias entre las representaciones sociales de los estudiantes universitarios por las regiones que integran a la UV.



Gráfica 4. Similitud por región en la UV



Fuente: Trabajo de campo en las regiones de la Universidad Veracruzana.

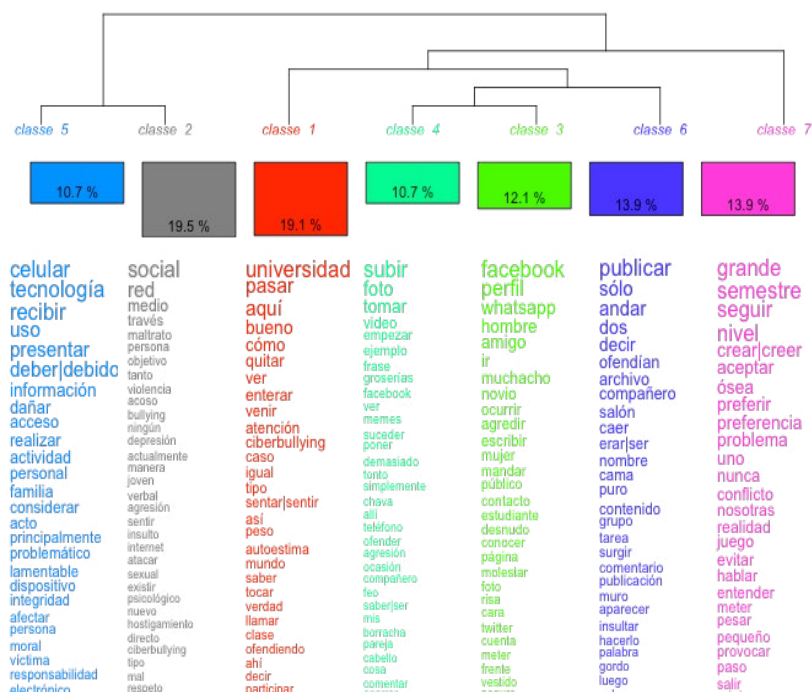
En la gráfica se destacan palabras entre las distintas regiones de la UV:

1. Región Xalapa: celular, falta, acoso, persona, afectar, mensaje, considerar, existir y cuenta.
2. Región Minatitlán: enterar, ya, aquí y universidad.
3. Región Coahuila: cyberbullying, salir, maestro, gordo, decir, chico, ahí y facultad.
4. Región Orizaba: WhatsApp, poner, comentar, feo, ahora y dar.

5. Región de Poza Rica: compañero, publicación, dos, imagen, pensar, ahora, Internet, dar, cosa, hombre, subir, comentar y poner.
6. UVI-Espinal: forma, conocer, violencia, información y nuevo.
7. Región Tuxpan: problema, molestar, joven, caer, gustar, muchacho, luego y llevar.
8. Región Córdoba: red social, video y escribir.

En el dendograma presentado pueden apreciarse las clases asociadas a la representación social del cyberbullying.

Gráfica 5. Dendograma sobre el cyberbullying



Fuente: Trabajo de campo en las regiones de la Universidad Veracruzana.

A partir de lo anterior, se puede valorar que el núcleo central de la representación social sobre el cyberbullying es red social (19.5%); y los elementos periféricos que la acompañan son universidad, publicar, grande, Facebook, celular y subir. Esto le otorga un sentido a su significación: “Acto que hacen los más grandes (estudiantes universitarios) al subir publicaciones a Facebook por medio del celular”.

### *Conclusiones*

El análisis de las representaciones sociales sobre el cyberbullying, con software IraMuTeQ, evidencia que en la Universidad Veracruzana no se cuenta con un diagnóstico claro que muestre cuáles son los actos y efectos de este fenómeno en los estudiantes universitarios. Además, se expuso que los estudiantes universitarios comparten las representaciones sociales sobre el cyberbullying como “un acto o acción violenta que detona una persona, compañero, amigo de grupo, salón, escuela o universidad, a partir de su conexión en las redes sociales e Internet, apoyado en las plataformas de Facebook, WhatsApp y Twitter, con el objeto de subir o publicar fotos, enviar mensajes, molestar, insultar, hablar, comentar, burlarse de una situación que se dio a conocer en la escuela”. Cabe resaltar que el celular es el principal medio o dispositivo por el que transita y se manipula el contenido de la violencia.

Evidentemente, es posible deducir de lo anterior que cualquier estudiante universitario, sin distinción de género, región o área de conocimientos, puede experimentar el cyberbullying a lo largo de carrera universitaria.

Desafortunadamente, el cyberbullying o la “nueva forma de violencia social” –como se nombró en la UV–, que atenta y amenaza contra la integridad, privacidad, seguridad y libertad de los estudiantes universitarios, forma parte de un conjunto de prácticas negativas, que derivan de un dominio de saberes digitales, empleados de forma inadecuada y que requieren ser corregidos.

En conclusión, se sugiere tomar medidas de acción centradas en la prevención y orientación hacia el adecuado uso de las redes sociales, ya que lo que se desea es poder evitar daños en

la vida presente y futura de los estudiantes que integran a las IES. También se recomienda que los estudiantes traten de disfrutar de su juventud, de manera sana y respetuosa con sus compañeros, maestros y amigos, integrantes todos de la comunidad universitaria.

### *Referencias bibliográficas*

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Baselga, E., y Urquijo, S. (1974). *Sociología y violencia Actitudes universitarias*. Universidad de Deusto.
- Bravo, A. M., Carozzo, J. C., Bravo, M. W., y Bravo, R. M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Todas las preguntas, todas las respuestas. Guía para el niño y el adolescente*. Ferreñafe. [http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/253/Bullying%20y%20ciberbullying\\_Ferre%C3%B1afe-Peru%202018.pdf](http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/253/Bullying%20y%20ciberbullying_Ferre%C3%B1afe-Peru%202018.pdf)
- Carrillo, J. C. (2014). *Frecuente y más agresivo el cyberbullying*. La red universitaria de Jalisco. <http://www.udg.mx/es/noticia/frecuente-y-mas-agresivo-el-cyberbullying>
- Casillas, M. A., Dorantes J. J., y Ortiz, V. (2017). *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Dorantes, J. J. (2016). *Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana*. Revista de ensayos pedagógicos. Edición Especial, 169-188. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9346/11076>
- Dorantes, J. J. (2017). *La violencia de género, miradas de los estudiantes de la Universidad Veracruzana*. En M. A. Casillas, J. J. Dorantes y V. Ortiz (Coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (pp. 101-123). Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Lucio, L. A. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. Trillas.
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*. Grupo de Investigación DHIGES, Universidad de Barcelona. <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. [El original en francés: Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France].
- NTR. *Periodismo crítico*. (24 de septiembre del 2014). *Promueven campaña contra el cyberbullying*. <http://ntrzacatecas.com/2014/09/24/promueven-campana-contr-el-ciberbullying/>

ONG Internacional Bullying sin Fronteras. (2019). Bullying México. Estadísticas 2017-2018. Informe Dr. Javier Miglino y Equipo Internacional B. S. F. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>

Ramírez, A., y Casillas, M. A. (Coords.). (2017). Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz. Secretaría de Educación de Veracruz.

Rivera, E. A., Oliva, L., y Dorantes, J. J. (2018). Cyberbullying en las voces de los estudiantes. Red Iberoamericana de Academias de Investigación.

Velázquez, L. M. (2013). Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación. En A. Furlán y T. C. Spitzer (Coords.), Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011 (pp. 261-277). Comie-ANUIES.

Villagómez-Valdés, G., y Sánchez-González, C. (Coords.). (2011). Género, universidades y ciencia. Perspectiva en instituciones de Educación superior en la región sur-sureste de México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Red de Estudios de Género Regen. Región Sur-Sureste: Universidad Autónoma de Campeche.

# Ciberataques del estudiantado al docente: La nueva realidad

María Luisa Pereira Hernández	<a href="mailto:marialuisa.pereira@upes.edu.mx">marialuisa.pereira@upes.edu.mx</a>	Registro ORCID 0000-0002-4748-5397
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa		
Culiacán México		

La inmersión en el mundo digital conlleva beneficios y peligros que se manifiestan en las aulas por la influencia de conductas nocivas en las diferentes aplicaciones digitales en niños y jóvenes, que se traducen en agresividad hacia ellos mismos y los propios docentes. En este estudio se analizará esta situación en el sistema educativo de Sinaloa, en particular en Culiacán, una de las ciudades más violentas de México.

Según el Informe 2017, realizado por el Instituto para la Economía y la Paz (IEP), Sinaloa fue el tercer estado menos pacífico de México. Su calificación se deterioró en un 2% durante el 2016.

El contexto social es alarmante, como resultado del aumento de la violencia generada en parte por un mal manejo de las redes sociales, ya que, por desconocimiento, se brinda información personal, que es utilizada para extorsión, trata de personas, robos de identidad, entre otros, siendo los jóvenes, presa fácil para este tipo de delitos. De igual manera y en virtud de una falta de cultura por la paz, los mismos jóvenes son los que ocasionan la violencia bajo una falsa identidad, provocando violencia hacia sus compañeros y al docente mismo. Es de esta manera en como el docente, se ha visto afectado mediante las agresiones constantes de estudiantes y/o padres de familia o tutores de los mismos.

## *Metodología*

El estudio es descriptivo y transversal, pues se estudiará el cómo se manifiesta la ciber violencia del estudiantado al docente, en las diferentes redes sociales. En un segundo plano de carácter exploratorio se describirán las interacciones de convivencia docente-alumnado en las diferentes redes sociales

## *Escenario*

Escuelas secundarias de la ciudad de Culiacán Sinaloa. Se elige este escenario en razón de que la mayoría de los docentes que trabajan en secundaria, en su mayoría no son egresados de la Escuela Normal, por lo tanto, es necesaria una formación pedagógica previa al entrar a Servicio Profesional Docente.

La Educación Secundaria es el tercero y último nivel que conforman a la educación básica, se le proporciona a la población entre 12 y 15 años de edad que ha concluido satisfactoriamente la educación primaria y tiene carácter de obligatoria y propedéutico, es decir es necesaria para el ingreso al bachillerato o nivel medio superior. Las secundarias técnicas, en particular, pertenecen al sistema federal y capacitan a los educandos en actividades productivas industriales o agropecuarias.

## *Muestra*

Se recopiló información de 3 coordinadores de secundarias técnicas de Culiacán, Sinaloa, para solicitar su apoyo para enviar el formulario a su planta académica. Se les explicó la necesidad, objetivo y finalidad del mismo y se les pidió que realizaran una invitación a su planta docente para contestar el formulario. Por lo anterior la muestra se obtuvo a través de los grupos de WhatsApp, de los coordinadores de 3 secundarias técnicas siendo estas, la técnica 1, la técnica 63 y la técnica 50. Se envió la invitación a participar a 470 docentes, quedando así una muestra no probabilística e intencional, ya que solo se envió a grupos de docentes de secundaria, los docentes que dieron respuesta fueron 162. El cuestionario se contestó de manera voluntaria y en línea.

### *Instrumento*

El objetivo del cuestionario fue identificar los tipos de ciberataques llevados a cabo por el estudiante y que fueron dirigidos hacia el docente, así como su percepción del mismo. Se acordaron las categorías de las problemáticas a explorar, y se diseñó un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, en las que se pudo seleccionar más de una alternativa.

### *Aplicación del instrumento*

Utilizando la aplicación WhatsApp, se envió una explicación sobre la intencionalidad del formulario, su carácter de privacidad de la información y el agradecimiento por su participación, adjuntando a este mensaje la liga del formulario para su contestación. Se envió el cuestionario de manera masiva y simultánea, se incluyó un breve mensaje invitando a responder de forma voluntaria a través de la liga del instrumento en la plataforma Google Forms y se envió recordatorio a las 48 hrs.

### *Análisis cuantitativos*

Los resultados obtenidos a través del formulario de Google Forms, se exportaron a Google Sheets, para realizar la selección y codificación de datos y posteriormente generar las estadísticas descriptivas, así como las gráficas de los resultados.

### *Análisis cualitativo*

Este análisis contempló tres preguntas abiertas en las que describían cómo se llevó a cabo la ciber agresión y su percepción antes y después de haberla sufrido. Para la interpretación de



las preguntas abiertas, se realizó un análisis de respuesta, lo que dio cabida a una lectura a profundidad de las mismas, para clasificarlas y agruparlas (Van Dijk, 2000),

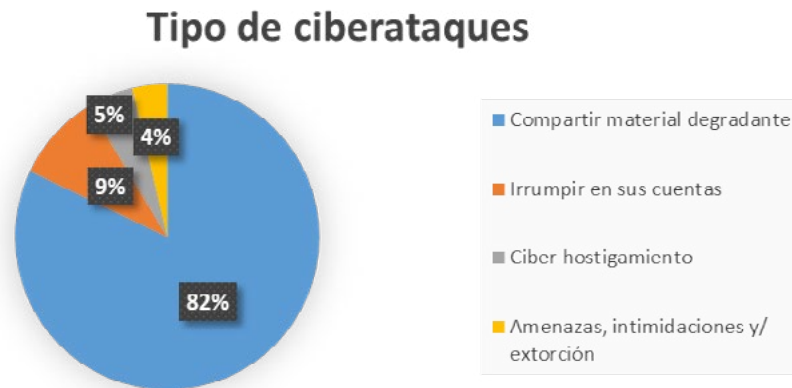
### *Hallazgos*

El cuestionario se hizo llegar en línea a 470 docentes de los que 162 dieron respuesta, es decir, solo el 34.4% contestaron el cuestionario, de los cuales 56.3% fue del sexo masculino y 43.8% femenino, con edades entre los 22 y 52 años, con una antigüedad entre 1 y 38 años de servicio y solo 17 (16.8%) de los docentes aceptó haber vivido algún tipo de ciber agresión.

Los 162 docentes que enviaron sus respuestas mencionan que los dispositivos más utilizados para realizar ciberataques son los teléfonos celulares inteligentes y tablets (éstas son usadas en clase). También se preguntó cuáles páginas consideraban eran las más recurridas, para estos actos, siendo el Facebook (86%) con mayor registro, seguida de Instagram y YouTube, manipuladas para compartir videos que denigran la imagen del docente,

Al preguntarles cuál ciberataque, consideran más propenso a realizarse en las escuelas, 133 (82%) respondieron que compartir material degradante que represente al docente (principalmente compartir fotos y videos tomadas en la escuela o fuera de ella) y sus comentarios posteriores, 15 docentes (9%) dicen, el de irrumpir en sus cuentas de redes sociales. Del resto de las respuestas obtenidas se rescata que 8 docentes (5%) manifiestan que el ciber baiting (ciber hostigamiento) definido como provocar al docente y registrar su reacción de sorpresa principalmente a través de teléfonos móviles para posteriormente compartir estos materiales y 6 de ellos (4%), aseguran que los ciberataques son usados para recibir amenazas, intimidación y/o extorsión. A la fecha todos desconocen si les han hecho un perfil o página Web falsas con sus datos.

Gráfica 1 Tipo de ciberataques

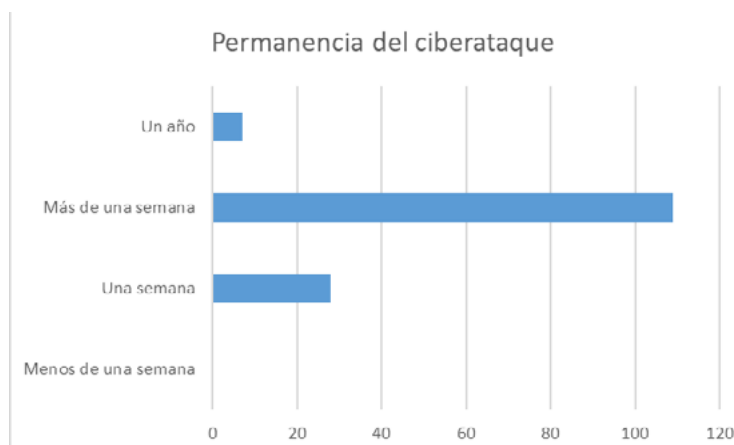


**Fuente:** Elaboración propia.

El ciberataque con más afluencia es el de compartir material degradante del docente.

También se indagó en razón de la permanencia de las agresiones; 46 docentes (28%), consideran que dura solo una semana y para la siguiente el asunto está completamente olvidado; 109 (67.4%) aseguran que puede durar más de una semana y 7 (4,2%) que un ciberataque puede durar hasta un año (un ciclo escolar).

Gráfica 2 Permanencia del ciberataque

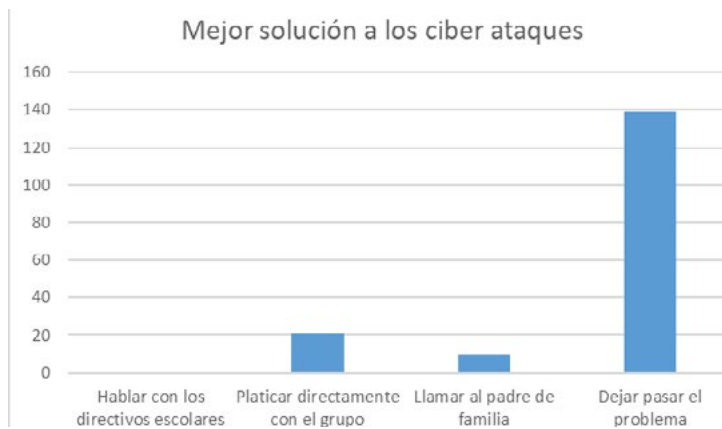


**Fuente:** elaboración propia.

Solo algunos docentes consideran que los ciberataques pueden llegar a durar un año.

En otro de los apartados se les preguntó cuál consideran es la mejor opción para tratar un caso de ciberataque, tratar directamente el caso con el director de la escuela, si se conoce al agresor mandar llamar al padre de familia o tutor, platicar con el grupo directamente o dejar pasar el problema hasta que sea olvidado. Al respecto 21 (13%) platicar directamente con el grupo, 139 (86%) dejar pasar el problema hasta que se olvide, 10 (1%) llamar al padre de familia y el 100% prefirió no involucrar al director.

**Gráfica 3 Mejor solución a los ciberataques**



**Fuente:** elaboración propia.

El docente prefiere solucionar el problema sin considerar a la parte administrativa.

En otro criterio concerniente a su práctica laboral, se preguntó si consideraban que había una relación entre la práctica laboral y los ciberataques, 158 (98%) contestaron que no hay relación, que estas actitudes, solo representan los valores que ahora tienen los jóvenes nativos digitales y es su nueva forma de expresar su opinión.

Otro hallazgo fue que el docente evita comentar sobre las agresiones recibidas por sentirse expuesto y vulnerable, consideran que el problema se olvidará posteriormente, además considera que, los administrativos no harán nada, no resolverá la situación, no castigarán a

los perpetradores. Por lo tanto, desde la perspectiva del docente, es inútil informar sobre la problemática ya que solo atraerá la atención y se hará más grande el problema.

### *Conclusiones*

El ingreso cada vez mayor de nativos digitales, la rápida expansión de la tecnologías de la información y la comunicación entre los estudiantes a temprana edad, la necesidad entre los jóvenes de convertirse en un simple “influencer” o mejor aún en un “influencer marketing hub” aunado a la falta de educación digital y la falta de “netiqueta”, aunado al bajo prestigio de la profesión docente; ha llevado al incremento de la ciber violencia, si antes los estudios y las investigaciones radicaban en su mayoría en el ciber bullying entre pares (entre el mismo alumnado), es hora de iniciar una nueva línea de investigación que considere los diferentes tipos de ciber violencia: ciber ataque, ciber acoso, ciber bullying, ciber hostigamiento, entre otros, que son ejercidos hacia el docente ya sea por el estudiantado, por el padre de familia o tutor o por sus mismos compañeros.

Dado que el docente que es ciber atacado, prefiere guardar silencio y tomar el asunto en sus manos, es difícil determinar en qué medida este problema se está generalizando en la población de docentes activos. Los profesores a menudo no quieren llamar la atención innecesariamente sobre la agresión que están expuestos, consideran que los directivos están a favor del alumnado y se menosprecia la figura del docente acciones que hacen que se postergue o se le reste importancia al problema.

La falta de lineamientos o estatutos escolares que involucren el mal uso de dispositivos electrónicos en la escuela, la falta de sanciones a los actores de los ciber ataques, la falta de una educación para la paz y la falta de programas de prevención en las escuelas, son factores que privilegian este tipo de acciones que dañan aún más la imagen del docente.

El profesorado cada vez es más vulnerable ante estos hechos de violencia, padeciendo acoso y amenazas desde las redes, por lo cual, debe tener conocimientos, habilidades y competencias digitales para la gestión educativa, por su utilidad para propiciar un aprendizaje más activo, autorregulado y dirigido a metas específicas, pero al mismo tiempo para que conozca y actúe

ante los riesgos a los que tanto él, como el alumnado, pueden enfrentar al hacer uso de las herramientas tecnológicas o TIC.

Ser docente en la era digital, obliga a ser competente en habilidades electrónicas, pero sobre todo conocer los efectos adversos y benéficos del mundo digital y formarse para prevenir e intervenir ante eventuales episodios de riesgo. Estar frente a una ciudadanía digital exige competencia tecnológica, una cultura digital para la paz, que ofrezca responsabilidad y seguridad para todos.

### *Referencias Bibliográficas*

Asociación de Internet. Mx (2018). 14º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018. Mayo 17, 2018. Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-deInternet/14-Estudiosobre-losHabitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang.es-es/?Itemid>

Carrillo, J.; Herbert, A. & Prieto, M. (2017). No te enredes con las Redes Análisis y narrativa del ciberacoso en educación superior. Instituto de Ciencias, Tecnología e Innovación. 1era edición. Comexi y McKinsey & Company (2018). Consejo Mexicano de Asuntos Internacionales. Perspectiva de ciberseguridad en México. Junio 2018. Recuperado de: <https://consejodemexicano.org/multimedia/1528987628817.pdf>

Instituto para la Economía y la Paz (2017). Índice de Paz México 2017. Mapa de evolución y factores que impulsan la Paz. Institute for Economics & Peace. Recuperado de: <http://oneamexico.org/wpcontent/uploads/2017/09/IPM.pdf>

Esquivel, F.; Heredia, C. & Lucio E. (2007). Psicodiagnóstico clínico del niño. México, El Manual Moderno.

Fierro, C.; Carbajal, P., & Martínez, R. (2010). Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela, 2ª. Reimpresión. México: Editorial SM.

Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Revista Mexicana de Investigación

Educativa, 10(26), 631-639 ISSN:1405-6666. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002602.pdf>

Montoro, E. & Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en secundaria. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 15 (1). Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5792/1695-288X\\_15\\_1\\_131.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5792/1695-288X_15_1_131.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sandín, E. (2013). Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y tradiciones. Universidad de Barcelona. Ed. McGraw-Hill. Madrid España.

Van Dijk, T. (2000). El discurso como estructura y proceso, estudios sobre el discurso [tomo I]. Editorial Gedisa.

## “Cuando tenía 15 años confié en la persona equivocada”. Recomendaciones de una joven resiliente en un caso de sexting

María Marta Durán Rodríguez	<b>durandr@uned.ac.cr</b> <b>duranmaria@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-9527-1342
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica		
Cartago, Costa Rica		

Es común que muchos niños, niñas y adolescentes tengan acceso a dispositivos electrónicos (tabletas, teléfonos celulares, por ejemplo), internet y redes sociales. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte de la vida cotidiana y, por lo tanto, se han vuelto imprescindibles, especialmente para las personas nativas del nuevo siglo.

Marta Santos País señala que “hay que dejar de ver el mundo digital como un espacio virtual y entenderlo de una vez como una extensión del mundo real” (en Vallejos, 2015). El impacto de esta condición en las relaciones sociales es muy alto por el uso y abuso de redes sociales y aplicaciones; la variación en la construcción de subjetividades y en las formas de ser y estar juntos también, incrementado la comunicación a distancia por medio de internet y telefonía celular, y posicionando a las redes sociales como una vía importante de comunicación entre pares.

Por esto, la potencial intensidad de las agresiones en línea (al aumentar la visibilidad de un hecho y su amplificación gracias a la velocidad de propagación), su perdurabilidad y el posible anonimato del ciberagresor (con la consiguiente impunidad), inciden en que sus efectos tiendan a ser más severos que en otras formas de agresión, incrementando el dolor y la humillación, el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad de la cibervíctima.

Las dualidades que se generan con la presencialidad-virtualidad, la superficialidad-profundidad, la intimidad-espectacularidad, lo real y lo veraz, la persona y su estar-con-el otro, brindan mayores posibilidades de interacción tanto comunicativa como hipertextual pero también mayor autonomía, propiciando nuevas formas de concebir los derechos en la red y el distanciamiento afectivo (clave de la empatía y la solidaridad), la orientación al desinterés y desensibilización frente al otro que, amparados en el anonimato, pueden generar acciones violentas como el cyberbullying, el happy slapping, el sexting, entre otras muchas formas (Durán, 2018).

### *El caso*

El 6 de marzo de 2017, una joven costarricense de 18 años publicó un video para contar su historia y brindar recomendaciones que puedan ayudar a otras personas que vivan situaciones similares. En un tono personal, íntimo, fuerte, directo a la persona espectadora, especialmente “a las mujeres porque este es el único caso que conozco en el que acosan tanto”<sup>1</sup>, comparte desde su dolor y su proceso, las alertas, cuestionamientos y recomendaciones dirigidas a las jóvenes que viven o han sufrido experiencias similares, a sus pares y a las familias.

Nacida en un ambiente cultural muy rico y de buena condición socioeconómica, era estudiante en colegio privado. En una entrevista señala que “[...] tomó esta decisión porque una joven menor que ella, que pasaba por la misma situación, la cuestionó sobre cuáles acciones había tomado para detener el abuso [y] ella se dio cuenta que nunca había hecho nada (Mojica, 2019).

Estas son sus palabras:

Cuando tenía 15 años confié en la persona equivocada y esa persona compartió mis fotos desnuda con todo el colegio [...] en una fiesta.

[Cuando] yo llegué al colegio [...] mis dos mejores amigas del momento se acercaron a mí con un teléfono en la mano, y [...] estaba mi foto.

---

1 Aunque la joven publicó su caso, vamos a usar el seudónimo AM para mantener la ética de confidencialidad

[...] hasta el momento en que esas fotos se hicieron públicas [...] todo el mundo me empezó a odiar y me empezó a hacer la vida imposible.

[...] De repente los maes<sup>2</sup> creían que tenían el derecho de tocarme el trasero sin mi consentimiento y se sorprendían, se ofendían si no me los quería apretar<sup>3</sup>

[...] Luego me enteré de que estaban vendiendo mis fotos

[...] Tuve que cambiar de colegio y aun así la gente me seguía haciendo sentir culpable y me seguían atacando [...] Esas fotos me seguían a donde iba.

[...] esto me pasó hace 3 años y hasta el día de hoy no he logrado decirlo en voz alta frente a mi mamá, frente a mi papá, frente a mis hermanas, ni siquiera frente un psicólogo [...] Y la razón por la que no he podido contar mi historia es porque durante mucho tiempo me dio mucha vergüenza.

[...] Después de 3 años en silencio, he decidido compartir mi historia con todo el mundo para ayudar a las personas que puedan estar pasando por lo mismo que yo tuve que pasar. Siento que tengo que hacerlo porque quiero que tomen mi historia como un ejemplo.

(7 de marzo de 2017).

---

2 Palabra de uso común en Costa Rica para referirse de manera coloquial a cualquier persona sin necesidad de llamarlo por su nombre.

3 Besarse apasionadamente con alguien, abrazar y acariciar a otra persona.



## Discusión

La situación expuesta por AM recuerda, en su desarrollo, lo sucedido a la joven Amanda N<sup>4</sup>, adolescente canadiense de 15 años que fue víctima de acoso, ciberacoso y sextorsión en 2012 que inicia sexteando. La diferencia principal entre ambas historias es el resultado: la joven de la que se expone el presente caso lucha y sale del círculo de violencia; Amanda N no lo logra y se suicida.

La gente hacia comentarios sobre mi cuerpo, me ponían notas, decían que tenía las tetas muy pequeñas, la panza muy grande, que esto o lo otro. ¡¡Era humillante!!

[...] Te ven llorando y se ríen

[...] Esto es un abuso psicológico y sexual. Y le marcas la vida a alguien para siempre, por una injusticia así. (Maurel, 2017)

Gracias al creciente acceso a internet y a los dispositivos electrónicos desde edades tempranas, niños, niñas y adolescentes son cada vez más competentes en su uso y participan activamente en las redes sociales. Estas competencias y facilidades, aunadas a la frecuencia con la que se muestran desnudos y prácticas sexuales en línea, han hecho que sextear sea una conducta con tendencia a la normalización.

El sexting<sup>5</sup> (sextear) es una práctica (de riesgo, especialmente cuando implica personas menores de edad) cada vez más sencilla y frecuente de realizar dado que lo realiza la misma persona que lo remite: solo se necesita un teléfono celular, conexión a internet, el propio cuerpo y la decisión personal y libre de realizarlo. Es la acción base de la experiencia de Amanda N y de tantas personas jóvenes, especialmente mujeres: “[...] tenemos el arma de doble filo que es la tecnología” (Maurel, 2017). Y la distribución de información digital

4 Aunque este caso es público, se usará el seudónimo Amanda N por la confidencialidad.

5 Sextear: del inglés “Sex” (sexo) y “Texting” (envío de mensajes de texto), refiere al uso voluntario de un dispositivo electrónico, generalmente el teléfono móvil, para la producción y envío o reenvío de imágenes, de fotos, videos o sonidos en actitudes sexuales o con desnudos o semidesnudos, sexualmente sugerentes o explícitas (Chicos.Net, 2011)

es incontrolable lo que hace que la protección de la información digital sea un tema complejo y limitado.

Otro elemento clave del planteamiento de la joven es el llamado enfático a no compartir imágenes en línea “Chicas, entiendan esto muy claro: él puede ser tu novio, puede ser el amor de tu vida, puede ser la persona en quien más confías, que no existe la posibilidad de que vaya a compartir tus fotos”. Al salir la imagen del propio control, se involucra a otra persona que puede tomar decisiones diferentes a las esperadas, en momentos y situaciones variadas. Una premisa básica es: las personas y las relaciones pueden cambiar.

Una vez que las imágenes se publican, generan reacciones que, al igual que en el caso de Amanda, para AM significaron rechazo, humillación, acoso directo y en línea (bullying y cyberbullying) e incluso sextorsión<sup>6</sup>, sustentados en el “error” de la joven su miedo y su incapacidad de reacción inmediata.

Cuando pasa, la gente decide que es mucho más fácil verlo como un error.

Así lo llaman muchísimo. Como un error de la muchacha que posó para fotos desnuda y nunca se ponen a pensar que esa muchacha es una víctima de un abuso.

Y sí, digo víctima porque esta persona nunca imaginó, nunca quiso que estas fotos fueran vistas y compartidas por otras personas que no fuesen la persona a quien ella se las envió.

Y esta persona a quien se las envió, este muchacho, violentó su privacidad.

Y ahora contra su voluntad decenas, cientos, miles de personas han visto

---

<sup>6</sup> Es una forma de abuso y explotación sexual en la cual se chantajea a una persona por medio de una imagen de sí misma desnuda que ha compartido a través de Internet mediante sexting o en el contexto de una relación sentimental. La amenaza de difundir las imágenes si no se accede a las exigencias realizadas puede ser ejecutada por conocidos, exparejas o personas desconocidas, y ser dirigida a personas menores de edad o adultas. Es frecuente en casos de grooming (Durán, 2015)

su cuerpo desnudo y toda su intimidad. (Maurel, 2017)

Y hay fuertes y movilizadores cuestionamientos que enrumban hacia las recomendaciones posteriores. Interesa puntualizar en dos de ellos:

- Sobre sexualidad:

¿En qué mundo una mujer no merece respeto porque la viste desnuda sin su consentimiento?

¿En qué mundo una mujer no merece respeto porque alguna vez tuvo deseos sexuales?

... No puedo creer que estoy sentada frente una cámara intentando convencer a la gente de lo asqueroso e inhumano que es esto.

No puedo creer que sea el 2017 y todavía estas cosas no estén tan claras [...]

Señoras y señoras convencionales, dejen de alarmarse porque la juventud de hoy en día esto y que las muchachas de ahora son todas unas fáciles y unas regaladas y que se lo buscaron y que se lo merecen.

¡¡No!!

A mi edad vos también tenías pene y vagina, vos también tenías hormonas. La diferencia es que tenías más represión y que hoy en día tenemos más libertad para hablar de temas sexuales

- Sobre género

### Justificación del hecho:

Un argumento que escucho demasiado es que se lo buscó, que quien la tiene mandando fotos desnudas, que qué estúpida.

O sea, ¿A vos en serio te parece que eso te da derecho a compartir las fotos?

Ese argumento cae bajo el mismo discurso ridículo de: Mae, la violaron. Pero es que andaba caminando sola en la calle de noche, andaba con una enagua y la enagua era muy corta y es que andaba en tacones y estaba maquillada y se lo estaba buscando

¿En serio te parece que eso lo justifica?

### Impunidad del agresor

Todo el mundo habla tanta mierda de las güilas a las que quemaron: todo el mundo las llama zorras, las llamas fáciles, las ataca, las tratan como monstruos.

Pero nadie nunca sabe quién fue el hijueputa agresor, el traidor que difundió esas fotos en un principio, el que las compartió sabiendo el daño que hacía, con ganas de herir. Pero eso es solo un detalle

### Reacciones diferentes según el género

En este video me estoy dirigiendo a las mujeres porque este es el único caso que conozco en el que acosan tanto.

No digo que no le pueda pasar a un hombre o que si le pasa a un hombre sea menos importante.

Pero por lo que yo he visto cuando un hombre comparte fotos no las difunden y si las difunden no se viralizan, y si se viralizan aun así no lo atacan.

¿Qué hacer? Hay recomendaciones para prevenir y específicas para la familia y la joven mujer que pueda encontrarse en una situación similar.

Para las jóvenes víctimas:

1. no compartan sus fotos
2. dejen de tener miedo, dejen de sentirse culpables, no están solas. Tienen a la ley de su lado.
3. busquen ayuda. No se queden calladas.
4. cuéntenles a sus papás ... debí de haberles dicho cuando pasó porque sé que me habrían apoyado y me arrepiento mucho de no haberlo hecho

Para sus pares

1. Dejemos de atacar a las víctimas [...] dejemos de compartir fotos de alguien sin su consentimiento
2. Si ves a alguien compartiendo fotos háblale de las consecuencias, décile que pare, menciónale la cárcel, ¡asústalo! <sup>7</sup>
3. Compañeros y conocidos de la víctima por favor no la ataquen, no la hostiguen, no

<sup>7</sup> Amanda N, con igual énfasis pedía que “Si ves que alguien está siendo acosado, no dudes en decirle al abusador que pare. Asegúrate de que sepa que lo que hace está mal y que no debería acosar a otros chicos”

la aíslen porque eso es ponerse del lado del agresor.

4. Y muchachas, entre mujeres, solidarícense con las mujeres que están sufriendo este acoso
5. [...] aunque esto no te haya pasado a vos, esto podría pasarle a tu hermanita, a tu primita

Para adultos responsables (familiares y personal del colegio)

1. Dejen de decirle a las víctimas de abuso que son estúpidas por las decisiones que tomaron. Dejen de criminalizar a una víctima
2. [Hay que] enseñarle a los jóvenes sobre educación sexual, [...] enseñarles sobre respeto y responsabilidad hacia su pareja
3. [...] si usted se da cuenta que es el caso [si su hija está pasando por lo mismo que yo pasé... si su hijo es un agresor de los que le cobran a los compañeros para ver las fotos de sus compañeras] tome su responsabilidad como padre y haga algo al respecto.
4. Papás, yo les pido que si esto le paso a su hija intenten entender que tenemos hormonas, que tenemos corazón y que no siempre tomamos las mejores decisiones, mucho menos a esta edad y que estamos aprendiendo todavía.
5. No las ataquen por estas cosas porque ya están viviendo un infierno en el colegio, no les creen otro en la casa.

Defiéndanlas, ayúdenlas porque ellas simplemente son víctimas de esa situación, no son culpables<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Amanda Todd en su video pedía a los familiares brindar apoyo emocional a sus hijas.

## *Conclusiones*

Internet ha penetrado tanto en nuestras realidades que la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas ha declarado el acceso a esta como un derecho. A la vez, las Tecnologías de Información y Comunicación favorecen el ejercicio de derechos como el expresarse libremente, asociarse por intereses comunes, compartir opiniones y puntos de vista, acceder a información y contenidos culturales, participar, aprender, jugar, tener acceso a la información sobre sus derechos y sobre las diversas formas de protegerse frente a cualquier vulneración (Urbas, 7 de febrero de 2017). Esto es especialmente importante cuando las personas adolescentes se perciben con mayores competencias digitales en comparación con las personas adultas gracias al mayor grado de exposición y uso de las TIC, lo que a su vez tiene como efecto el exceso de confianza, que incrementa los niveles de riesgo (Pérez, 2016).

Las implicaciones son muchas y muy importantes: al difuminarse el otro (ese alguien a través de la pantalla), las formas de interacción varían y se pierde la sensibilidad sobre el impacto de las acciones propias en otras personas. La desensibilización frente a la violencia y la pérdida de claridad y límites respecto de lo que es una broma, una burla, un insulto o una ofensa es cada vez más evidente. Existe un mayor número de posibles ciberespectadores, una audiencia inespecífica que puede no solo ver el contenido violento, sino a su vez difundirlo, generando un “efecto amplificador” sobre el cual la víctima no tiene control y que deteriora su identidad y reputación, así como su red social de apoyo (Pérez, 2016).

La alfabetización tecnológica y la lucha por romper con la orfandad tecnológica<sup>9</sup> se constituyen en retos para nuestra sociedad. Abren la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía digital<sup>10</sup> al garantizar entornos digitales seguros y trabajar en la prevención de riesgos, la promoción de buenas prácticas y en el uso de las TIC por parte de niñas, niños y adolescentes.

---

9 Se refiere al distanciamiento de las personas adultas responsables en relación con la persona menor de edad (sea madre, padre, otro familiar y personal en el centro educativo).

10 Siguiendo la propuesta de Urbas (2016), representante de la organización Chicos.Net, la ciudadanía digital implica habitar los espacios virtuales haciendo un uso seguro, responsable y significativo de las TIC. Para ello, es necesaria la construcción de pautas de convivencia (ciberconvivencia) y de comportamiento (ciberconducta) en el mundo virtual, así como la responsabilidad y el compromiso de todos los actores sociales que interactúan en él.

Al igual que lo señala Marta Santos País (en Vallejos, 2015, 6 de noviembre), en última instancia nuestra responsabilidad básica ante niños, niñas y adolescentes es

[...] más que simplemente tratar de evitar las amenazas en línea, es importante [propiciar que] desarrollen su capacidad como ciudadanos [y ciudadanas] digitales: promover valores sólidos y medios de preparación para la vida, incluido un firme sentido de responsabilidad, respeto y preocupación por los demás

porque los principios y valores que orientan nuestra vida se reflejan tanto en el mundo presencial como en línea.

A AM, una joven de 15 años, le hicieron creerse culpable y no víctima de una situación de agresión sexual en línea. La decisión de AM de grabar un video contando su experiencia, hablando sobre la criminalización de la víctima y la impunidad del agresor, exigiendo respeto a la mujer, y brindando recomendaciones para adolescentes, familiares y personas adultas en general, con la intensidad de quien ha sufrido esta situación, la impulsa el cuestionamiento de otra joven víctima dos años después de su experiencia.

Lo medular en el ejercicio catártico de AM es la claridad de que el sustrato que alimenta su situación y las reacciones de pares y personas adultas, es una sociedad patriarcal que culpabiliza e incrimina a las mujeres que ejercen su libertad sexual incluso cuando su privacidad ha sido transgredida.

La historia de la joven estudiante se viralizó y ha generado un importante impacto en el país. Las reacciones no se han hecho esperar, tanto a favor como en contra, evidenciando fortalezas y debilidades de la comunidad nacional y abriendo oportunidades para la toma de acciones educativas, desde la familia y los centros educativos. Además, permite revisar el sistema de apoyo estatal y legal, que tienen las personas que se enfrentan a situaciones de abuso de este tipo.



La transcripción del texto no quita fuerza a sus ideas, solo las modula. Son muchas las lecciones que nos brinda la joven desde su experiencia. Enfatizo en tres de ellas:

1. ¡cuidado con el sexting! No compartan material íntimo en línea (en redes sociales es fundamental la claridad respecto a la diferencia lo privado, lo público y lo íntimo)
2. Si decidís compartir y se difunde, rompé con el miedo y la vergüenza porque son los que dañan más. Eso lo podés controlar vos, lo demás es con apoyo.
3. No estás sola. Buscá a tu alrededor y encontrarás manos amigas para sostenerte. Y recordá que la ley esta de tu lado.

### *Referencias Bibliográficas*

CBS News (15 de noviembre de 2013) The Sextortion of Amanda Todd. The fifth estate. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=uQRnSIa-qQM>

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Colombia: Taurus.

Chicos.net (2011) Manual de Enfoque Teórico. Programa uso responsable, seguro y productivo de las TIC. Argentina: Asociación Chicos.Net.

Durán, M. M. (2014). Bullying y cyberbullying: desafíos de la convivencia escolar en el contexto actual. Implicaciones para la Psicología. Ponencia presentada en V Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. San Salvador: UCA.

Durán, M.M (2018) S.O.S. Bullying: acciones para su prevención, atención y mitigación. San José: EUNED

Englander, E. (2013). Bullying and cyberbullying. Whay every educator needs to know. Cambridge: Harvard Education Press.

Maurel, A. (7 de marzo de 2017). Cuando compartieron mis fotos desnuda. Video. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PiIRc-fmsXA>

Mojica, Y. (Mar 08, 2019) Ardelia Maurel: “Nuestros cuerpos también son espacios políticos”. Semanario Universidad. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/pais/ardelia-maurel-nuestros-cuerpos-tambien-son-espacios-politicos/>

PantallasAmigas (17 de octubre de 2012). Amanda Todd, caso dramático de sextorsión y ciberbullying analizado por PantallasAmigas. Blog. Recuperado de <http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/2012/10/17/el-video-con-el-que-amanda-todd-luchaba-contra-el-ciberbullying-subtitulado-al-espanol-por-pantallasamigas/>

PantallasAmigas (11 de setiembre de 2017). Pantallasamigas capacita a profesionales del Ministerio de Educación de Costa Rica de la mano de Movistar. Recuperado de <https://www.pantallasamigas.net/pantallasamigas-capacita-profesionales-del-ministerio-educacion-costa-rica-la-mano-movistar/>

Pérez, R. (2016). Adolescencia, socialización y TIC. Informe Prosic 2016. Programa Sociedad de la Información y Conocimiento. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de [http://www.prosic.ucr.ac.cr/sites/default/files/recursos/informe\\_2016.pdf](http://www.prosic.ucr.ac.cr/sites/default/files/recursos/informe_2016.pdf)

Q Costa Rica News (8 de marzo de 2017) Young woman tells of the “hell” she lived when someone posted photos of her naked. Recuperado de <https://qcostarica.com/young-woman-tells-of-the-hell-she-lived-when-someone-posted-photos-of-her-naked/>

Todd, A. (2012, 7 de setiembre) My story: Struggling, bullying, suicide, self harm. Recuperado de: [http://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E&feature=player_embedded)

Urbas, A. (7 de febrero de 2017). Tecnología y seguridad en línea. Situación actual y perspectivas. Videoconferencia llevada a cabo en la Universidad Estatal a Distancia. San José. Recuperado de [http://videoteca\\_vau.uned.ac.cr/videos/video/2733/](http://videoteca_vau.uned.ac.cr/videos/video/2733/)

Vallejos, S. (2015) La violencia en Internet es la amplificación de un problema generado en otro espacio. La Nación, Sociedad. Argentina. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-violencia-en-internet-es-la-amplificacion-de-un-problema-generado-en-otro-espacio-nid1843300>



---

**Capítulo VI.**  
*La diversidad y la educación  
en una escuela inclusiva:  
de la tolerancia al respeto*

---



## *Contenido*

---

- Intervención Reichiana con mujeres que vivieron abuso sexual en su infancia. .... 487
- Acciones afirmativas digitales, para el empoderamiento de las mujeres en TICS ..... 502
- Tener mi hijo y mis aspiraciones laborales es importante, debo terminar mis estudios. .... 511
- Prevención de conductas de riesgo relacionadas con representaciones y actitudes machistas en alumnos y alumnas del nivel medio superior. .... 528
- Amor romántico, una mirada crítica en jóvenes de secundaria ..... 542
- Conductas de discriminación entre alumnos en las aulas del colegio de bachilleres del estado de Hidalgo (COBAEH)..... 550
- Actitudes en estudiantes de educación media superior respecto a expresiones machistas y/o misóginas. .... 560
- Femicidios en las IES; impactos encontrados en un estudio de caso ..... 573



# Intervención Reichiana con mujeres que vivieron abuso sexual en su infancia

Adriana Presas Sandoval	<b>adriana_presas_sandoval@hotmail.com</b>
Secretaría de Educación Jalisco	
María Azucena Ramos Herrera	<b>azucenarh@hotmail.com</b>
Fundación Vivir en Armonía, A.C.	
Guadalajara, México	

La Organización Mundial de la Salud (OMS 2017), define la violencia sexual, como cualquier tentativa de consumir un acto sexual u otro acto dirigido contra la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de su relación con la víctima, en cualquier ámbito.

Se considera que existe abuso sexual cuando se dan circunstancias de asimetría: a) de edad entre víctima(s) y agresor; b) de poder, cuando el abusador tiene algún tipo de autoridad con respecto a la víctima; c) de conocimientos o habilidades, cuando el que abusa utiliza su astucia y habilidades de manipulación, y d) de gratificación, cuando se presiona a la niña de forma sutil (regalos, viajes, etc.) para que consienta el abuso (Sánchez-Meca, Alcázar y López, 2000, citado por Rivera, 2006).

La violencia de género está fuertemente enraizada en la cotidianidad de las familias de Jalisco, en donde la doble moral que implican los prejuicios acerca de la vida sexual, dificulta su atención debido al silencio, que impide erradicar en forma eficaz las situaciones en que se involucra a las niñas, quienes regularmente son el blanco de los ataques a su integridad, generándoles problemáticas a las que no tienen acceso consciente en su vida posterior como jóvenes o adultas, y en consecuencia se deteriora su calidad de vida.

Este trabajo se realizó en respuesta a las graves condiciones de violencia sexual que vive una gran proporción de la población femenina en el Estado de Jalisco, lo que ocurre en muchas regiones de México y del mundo.

Se conoce a diario de casos de violencia de género, especialmente de niñas, que fueron o son maltratadas por sus familiares, ya sea de forma psicológica, física o sexual; se encuentran lesionadas, pero se quedan calladas, sin formalizar las denuncias ante las autoridades, ante la percepción de desamparo y el temor a la revictimización.

Esta violencia sufrida por las mujeres en el ámbito familiar, en la mayoría de los casos se ha ignorado pretendiendo que no sucede. Ha sido ocultada y negada en el secreto de la vida íntima familiar, con lo que las víctimas quedan indefensas a los ataques que pueden durar años, lo que dificulta conocer los datos estadísticos reales para establecer medidas pertinentes.

El problema de la violencia de género se puede clasificar como un asunto de salud pública, sin embargo, los programas que buscan su atención son escasos; la sociedad en general sigue manteniéndose sorda a las llamadas de auxilio de miles de mujeres que viven estas situaciones en la cotidianidad, en muchas ocasiones minimizando los riesgos, para intervenir solamente cuando se llega a extremos trágicos.

Muchas mujeres que sufren abuso sexual creen que es normal que las violenten de esa manera, ya que la violencia es un ciclo para ellas, en el que, si vivieron violencia de niñas, de adultas lo aceptan porque les parece natural.

Los síntomas de una mujer que fue abusada en la niñez, son: depresión, tristeza, aislamiento, inseguridad con ansiedad constante, adicciones, promiscuidad, insatisfacción en su vida familiar, en el trabajo y en su vida personal; esto las lleva a problemas de salud emocional que enferman su mente, su cuerpo y su alma, causándoles trastornos emocionales graves.

Estas mujeres acuden a consulta con cierta frecuencia, en la mayoría de los casos en situaciones de crisis en la búsqueda de mejorar sus estados emocionales; por lo general en el tratamiento de

emergencia se intenta resolver únicamente la parte superficial que expresan las pacientes y no se llega a la raíz a través de un diagnóstico y en consecuencia una psicoterapia adecuada, por lo que no encuentran una sanación integral que permita curar las secuelas del abuso en la infancia.

Es importante que la paciente tome conciencia de los hechos vividos y lleve un tratamiento profundo e integral; que encuentre un acompañamiento más humano, que no deserte al pasar la crisis y que perciba la mejoría conforme avance en su proceso para que viva los resultados de su curación.

Para ello es necesario disponer de un tratamiento psicoterapéutico que resuelva los síntomas de estas mujeres, y que también haga un manejo que vaya a lo más profundo de lo ya conocido, no solamente una psicoterapia de emergencia que sea un paliativo.

Este proyecto está justificado por la escasez de herramientas terapéuticas y conocimientos profundos en nuestro medio, para las mujeres que han vivido violencia sexual infantil por parte de su padre, otro familiar o cualquier persona; se busca que dispongan de los recursos necesarios para poder sanar su herida infantil.

Se puede intervenir psicológicamente desde diferentes enfoques teórico-metodológicos; en este caso se elige la propuesta Reichiana de integración psico-corporal, que busca la liberación de la coraza psíquica que se ancla como armadura corporal y emocional a los sucesos acaecidos en algún momento de la infancia, dando apertura para que las afectadas consigan una vida libre de traumas y dolor.

Federico Navarro (1993) escribió al respecto:

La metodología Reichiana permite la expresión de la inmadurez psicológica y caracterial ligada al cuerpo, logra la maduración funcional de los bloqueos energéticos que constituyen la coraza psicológica anclada en el cuerpo y abre el camino hacia la genitalidad.

Haciendo así, se recupera el yo que es corporal y no se queda solamente con tensiones emocionales que lo alienen. Esto significa recentrarse con la energía bloqueada o mal investida y utilizarla para un equilibrio sexo- económico, dirigido a la transformación de su relación existencial y por lo tanto de la sociedad actual.

El trabajo de la psicoterapia Reichiana es un acompañamiento humano; es un proceso de tratamiento sanador que se brinda a la paciente mediante los cuidados necesarios para que en principio encuentre el alivio de los síntomas que presenta. Además, brinda estrategias para que ellas asuman su responsabilidad y entren en un proceso de auto-curación.

### *Marco teórico conceptual*

La terapia psicocorporal del maestro Wilhelm Reich (1857-1951 investigó lo qué pasa con el vínculo mente cuerpo, el cual lo llevó a demostrar que el cuerpo no puede vivir desconectado de la mente.

Angela Yazmin Galvez Pardo y Asceneth Maria Satre Cifuentes, (2011) proponen que:

...Como alternativa a las posturas “mentalistas” y “físico-orgánicas” dominantes en salud, educación y en la vida cotidiana, el campo de las terapias corporales ofrece comprensiones del cuerpo e intervenciones derivadas de estas. Se reconoce la experiencia corporal como una síntesis entre emoción, pensamiento, sensación, consciencia, movimiento y postura.

El cuerpo no es un instrumento y en cambio puede entenderse como una síntesis de la persona, ya que en la experiencia corporal se disuelve la distinción tener, hacer, ser y trascender que conforma al sujeto.



El cuerpo es entonces la experiencia organísmica que incluye toda la experiencia sensorial consciente e inconsciente de la que se deriva el sí mismo y de cuyo alejamiento emerge la psicopatología (Fernald, 2000, citado por Gálvez, 2011).

El Análisis Bioenergético utiliza en sus sesiones todas las posibilidades y canales para comunicarse con el otro: voz, gestos, mímica, contacto ocular, expresión corporal, posición, movimiento y tacto son, además del lenguaje, formas de comunicar y de conocer al paciente (Lowen 1980, Klopstech 2002, citado por Naranjo, 2004).

Los actings, son ejercicios de desbloques, masaje y movimientos musculares, ligados a la experiencia histórica del sujeto, los cuales se realizan por segmentos, desde el ocular hasta llegar al pélvico con seguimiento emocional.

El trabajo psicoterapéutico con contacto corporal sólo es posible cuando es exclusivamente usado en el proceso terapéutico. Solo estando absolutamente segura, la paciente puede permitir el tacto, puede aprender a entender su significado y los correspondientes miedos que surgen.

De acuerdo con W. Reich (1957)

...El método terapéutico está determinado por los siguientes conceptos teóricos:

- El punto de vista tópico establece el principio técnico de que lo inconsciente debe hacerse consciente.
- El punto de vista dinámico determina la regla de que esto no debe suceder en forma directa, sino por vía del análisis de la resistencia.
- El punto de vista económico y la estructura psicológica determinan la regla de que el análisis de la resistencia debe llevarse a cabo en cierto orden, conforme a cada paciente por separado.

En el análisis, la totalidad de los rasgos neuróticos de carácter se hace sentir como un mecanismo de defensa compacto, que se opone a los embates terapéuticos. La exploración analítica del desarrollo de esta “coraza” caracterológica muestra que también sirve a una finalidad económica definida: por una parte, es protección contra los estímulos provenientes del mundo exterior; por otra, defiende de los impulsos libidinales internos.

La resistencia caracterológica no se expresa en el contenido del material sino en los aspectos formales del comportamiento general, en la manera de hablar, de caminar, en la expresión facial y las actitudes típicas tales como sonrisa, burla, altanería, excesiva corrección, la modalidad de la cortesía o de la agresión, etc. Lo específico de la resistencia caracterológica no es lo que el paciente dice o hace sino cómo habla y obra, no lo que denuncia en un sueño sino cómo censura, distorsiona, etc.

El estudio de la formación del carácter pone de manifiesto el hecho de que la coraza caracterológica se formó en la infancia por las mismas razones y con iguales finalidades a las que la resistencia caracterológica sirve en la situación analítica. La aparición en el análisis del carácter como resistencia, refleja su génesis infantil. Las situaciones que en el análisis hacen aparecer la resistencia caracterológica, son reducciones de aquellas situaciones de la infancia que ponen en movimiento la formación del carácter.

El carácter en la vida corriente y la resistencia caracterológica en el análisis, sirven ambos una misma función: la de evitar el displacer, de establecer y mantener un equilibrio psíquico—por neurótico que sea— y, por último, de absorber energías reprimidas. Una de sus funciones cardinales es la de ligar la angustia “flotante” o, en otras palabras, absorber energía contenida. Así como el elemento histórico, infantil, está presente y activo en los síntomas neuróticos, también lo está en el carácter.

Por eso es que una disolución consecuente de las resistencias caracterológicas suministra un camino infalible e inmediato para encarar el conflicto infantil central.

### *Pregunta y objetivos de la investigación*

¿El trabajo con la unidad funcional cuerpo – psique en psicoterapia de enfoque Reichiano, con mujeres que vivieron abuso sexual en su infancia, permitirá a las participantes desbloquear sus resistencias y alcanzar la plenitud?

### *Objetivo general*

Reinstaurar la energía vital de mujeres con abuso sexual en su infancia, mediante un taller de psicoterapia grupal con enfoque Reichiano, a través del trabajo con su unidad funcional cuerpo - psique, por medio del desbloqueo de los siete segmentos, así como de sus resistencias caracterológicas.

### *Metodología*

Para el seguimiento de la intervención mediante la Bioenergética Reichiana con mujeres que vivieron abuso sexual infantil, se eligió un modelo cualitativo. Los diseños que guiaron esta investigación son el fenomenológico y el hermenéutico.

El estudio se basó en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. Se preguntaron cuestiones abiertas y se recabaron datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describieron y permitieron analizar los temas que vinculan la experiencia personal de las participantes con la teoría Reichiana propuesta. Debido a ello, la preocupación directa se concentró en las vivencias de las participantes tal como fueron sentidas y experimentadas.

Se utilizaron técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, cuestionarios, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con el grupo.

El proceso de indagación fue flexible y se movió entre las respuestas de las participantes y la aprehensión de las investigadoras sobre la realidad de estas vivencias, de acuerdo con la interpretación de los significados. Su propósito consistió en “reconstruir” la realidad, tal como la observaban las participantes. Se le puede llamar holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes.

Se realizaron registros escritos de las experiencias de las mujeres durante las sesiones, los que se analizaron a partir de lo que el texto expresaba en relación al marco teórico Reichiano para llegar a algunas conclusiones. Al final de este proceso se dispuso de un esquema o mapa que refleja la estructura de las categorías encontradas.

Tales categorías permitieron, al ponerlas en relación entre sí y éstas con el todo, explicar a profundidad el texto interpretado. Al análisis que se hizo repitiendo y profundizando cada vez más en los significados de una realidad a manera de un espiral interpretativo, los investigadores lo llaman el “círculo hermenéutico”. Este, es un concepto filosófico desarrollado por Wilhelm Dilthey, (Citado por Álvarez Gayou, J. L. 2003).

### *Contexto del estudio*

Servicios de Atención Psicológica (SAPSI) que es una institución de atención psicológica en Guadalajara, en la que un grupo de profesionistas de psicoterapia especializada brindan atención profesional y humana a la comunidad.

### *Desarrollo del taller: Psicoterapia de integración psico-corporal propuesta por Reich*

Se generaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

1. Un cuestionario de diagnóstico que se aplicó previo a la selección de las participantes.

2. Entrevistas a profundidad que fueron realizadas previo al inicio del taller de psicoterapia Reichiana bajo un formato establecido.
3. Una ficha de datos generales.
4. La creación, aplicación y evaluación de la propuesta terapéutica.

Se definió la muestra “tentativa”, sujeta a la evolución del proceso inductivo. Las primeras acciones para elegir la muestra ocurrieron desde el planteamiento del trabajo y cuando se estableció el contexto en el cual se consideró posible encontrar los casos que interesaban al estudio mediante el cumplimiento de los criterios de inclusión que consistían en:

Pacientes de SAPSI que llegaron a consulta por problemas de abuso sexual por parte de un adulto varón en su infancia.

Entre 40-45 años

Que no fueran pacientes psiquiátricas

Que realizaran alguna actividad de movimiento en su cuerpo

Sin discapacidad física.

Firmar la carta de consentimiento

Que permitieran ser grabadas

Tomarse tres fotos cada mes

Compromiso de participar en el taller

Se aplicó un cuestionario o tamizaje a todas las damas que postularon para participar en el taller, se eligieron seis.

Fueron tres los factores que intervinieron para establecer el número de casos:

1. Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que se podían manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos de que se disponía).
2. El entendimiento del fenómeno (casos que permitieron responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominó “saturación de categorías”).
3. La naturaleza del fenómeno bajo análisis: si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos llevó relativamente poco o mucho tiempo. (Hernández, R. 2010)

Las 6 pacientes seleccionadas firmaron el consentimiento informado y carta compromiso.

El taller se realizó en 21 sesiones, durante las que se efectuaron los desbloques siguiendo un tratamiento sistematizado.

La inmersión inicial ubicó el contexto del trabajo a realizar a la par que se recolectaron, analizaron e interpretaron datos.

Lo que se pretendió en la indagación fue profundidad, interesaban los casos que ayudaran a entender el fenómeno del abuso infantil en mujeres adultas y sus consecuencias.

Entre agosto y diciembre de 2016 se realizaron 6 entrevistas a cada una de las participantes, de ellas se desprendió lo siguiente:

En todas las entrevistadas hubo ausencia del padre y falta de comunicación en la niñez. En la relación del padre durante su niñez existe ambivalencia de las emociones de amor y odio hacia él, ya que todas las pacientes fueron lastimadas con golpes y ofensas verbales. Tres pacientes fueron abusadas sexualmente por su padre en la niñez. Todas vivieron alguna forma de abuso sexual por un adulto varón, lo más frecuente fue que los agresores estaban en casa.

Para cuatro de las entrevistadas era un secreto lo que ocurría; para las otras dos entrevistadas fue un tabú, lo que quiere decir que todas lo vivieron en silencio. Este hallazgo indica que en sus hogares no existía un clima de confianza.

Se encontró que ellas pensaban que lo que ocurría era malo; en las entrevistas mencionaron que sabían que los tocamientos que vivían en su cuerpo no eran nada buenos, tenían que mantenerlos en secreto. Esto se relaciona con que sentían tristeza y se aislaban. Ninguna se sintió amada por su familia. Se encontró que las seis entrevistadas tenían baja autoestima, no llevaron buena relación con su mamá, aunque por diferentes causas. Se revela que eran niñas desprotegidas y abandonadas por la madre.

### *Resultados y Conclusiones*

Entre el 3 de marzo y el 13 de agosto de 2017 seis pacientes llevaron a cabo el proceso de intervención mediante la psicoterapia de integración psico-corporal propuesta por Reich.

El hecho de que las participantes fueron seleccionadas rigurosamente para cumplir con los criterios de inclusión permitió que, durante el desarrollo de las sesiones del taller, fluyeran continuamente hacia los propósitos planteados para este trabajo de investigación.

La narrativa de las sesiones da cuenta de las graves situaciones de abuso durante su vida infantil, en las que las pacientes se desarrollaron en medios familiares caracterizados por la violencia física, emocional y de abuso sexual.

Sus historias coinciden, como se señaló en el marco teórico, los abusos sexuales que vivieron de niñas por su padre u otro adulto, incluso jóvenes que pueden o no, ser sus parientes, y cómo estos derivaron en un aumento de sus problemas emocionales durante su vida.

Además del abuso sexual se encontró en sus relatos, que vivieron situaciones de pobreza y abandono emocional por ambos progenitores; carencia de comunicación adecuada con ellos, lo que les impidió hablar respecto a las diversas situaciones de su sexualidad infantil.

Los síntomas que presentaron a lo largo de la intervención fueron: depresión, tristeza, aislamiento, inseguridad con ansiedad constante, insatisfacciones en su vida familiar, en el trabajo y en su vida personal; esto las llevaba a problemas de salud emocional que enfermaron su mente, su cuerpo y su alma, causándoles trastornos emocionales graves.

En la narrativa de las sesiones se puede observar cómo los factores emocionales inhibidos por las pacientes fueron la base de somatización y de sus patologías. Las contracciones musculares resultantes de la vivencia traumática, se plasmaron en tensiones musculares que intervinieron en trastornos funcionales orgánicos, (Manuel Blanch, 2000).

La coraza caracterial que formaron a lo largo de su vida, les ayudó a hacer más llevaderos los conflictos, aunque esto a costa de un menor contacto con sus deseos y necesidades legítimas como personas.

La coraza se forma siguiendo una dinámica cefalocaudal, paralela al desarrollo orgánico del individuo, es por ello que el desbloqueo siguió esa ruta, a través de la intervención sistemática y ordenada de los siete segmentos durante las sesiones de psicoterapia.

La intervención mediante actings permitió que afloraran, en muchas ocasiones con fuertes cargas emocionales, las experiencias infantiles, las que fueron manejadas adecuadamente para que poco a poco se restableciera su energía vital.



A través de las relatorías de los siete desbloques mediante la aplicación de la metodología Reichiana, es decir siguiendo la secuencia cefalocaudal desde el segmento ocular, oral, cervical, torácico, diafragmático, abdominal hasta llegar al pélvico, se pudo observar cómo las participantes lograron un avance importante para la reinstauración de su energía vital, permitiendo una síntesis de su corporeidad y su psique y así avanzaron hacia su madurez integral.

Se dispone de este modo, de una estructura pedagógico – didáctica que puede seguirse en el futuro para intervenciones en éste, que es un problema muy grave que se padece en la sociedad de Jalisco.

Es necesario considerar que este no es un método para principiantes, ya que demanda capacidad para adentrarse en los profundos procesos psico emocionales que se mueven a partir de la aplicación sistemática y estructurada de los actings y requiere que la o el terapeuta esté plenamente inmerso en la metodología, para guiar a buen término el proceso; sin embargo es posible mediante un entrenamiento profesional, el que más psicoterapeutas desarrollen las habilidades de intervención requeridas para superar las secuelas que dejan las situaciones de abuso infantil, especialmente a niñas.

Otro aspecto relevante a partir de los trabajos publicados por los terapeutas Reichianos, (Blanch, 2000; Gálvez, 2011; Navarro 1993) comparados con las relatorías de las pacientes durante el taller de integración psico corporal, es que se cumplió casi “por nota”, lo que los autores reportan, encontrando coincidencias puntuales tanto en las experiencias infantiles, como en las secuelas que vivieron las mujeres a raíz del abuso sexual vivido, lo que revela que no es un problema nuevo, ni exclusivo de nuestra sociedad mexicana.

Las pacientes del taller, en el cuestionario y entrevistas previas, así como durante las sesiones de psicoterapia, narraron sus graves limitaciones en el plano afectivo, la recurrencia en relaciones de pareja permeadas por el sometimiento, el castigo y el sufrimiento físico y/o emocional; así como el alejamiento de la interacción sana con sus hijos, lo que da lugar a que la probabilidad de que las historias de abuso se repitan en ellos.

También fue notable entre los hallazgos de esta indagación, la cuestión de la comunicación en la familia; las participantes señalaron continuamente, que no les fue posible hablar con sus familiares respecto a los abusos vividos, por lo que además de la agresión, vivieron con culpa las experiencias, como si ellas hubieran sido las provocadoras de los hechos, ya que los canales hacia la madre u otros miembros de la familia, estaban bloqueados. Especialmente las participantes señalaron que las vías de comunicación hacia su madre no existían o se encontraban permeadas por la violencia, la ignorancia y la falta de atención hacia las hijas, entonces niñas; esto no indica que se debe inculpar a las madres, más bien resaltar que ellas transitaron por el mismo proceso de asunción de roles.

Si se quisiera ir al fondo del problema, la educación a los padres de familia sería la clave para cuidar la integridad de toda la familia, favoreciendo la comunicación oportuna y clara entre todos sus integrantes.

La psicoterapia de integración psico-corporal propuesta por Reich, pudo sacar a flote la resiliencia de personas decididas a recuperar su integridad.

No se puede decir que las participantes ya lograron la plenitud y madurez psico emocional, pero lo que sí se afirma, es que entienden las situaciones de su vida infantil, las asumen como parte de su experiencia para llegar al presente y ese pasado ya no es un lastre. Actualmente se pueden ubicar en el aquí y ahora, con esquemas sanos para sí y las personas con quienes deciden compartir su existencia.

Este proyecto ayudó a las mujeres participantes a resolver heridas de un pasado que no las dejaba ser en su vida y así lograron el empoderamiento, para separar un espacio en que ya no se viven lastimadas por el género masculino y lograron un encuentro con su ser, para retomar el amor a su persona y a los otros.

Cuando una paciente es sanada en el grupo de psicoterapia, ella es un agente para la prevención de problemas similares en su familia y en su comunidad.

El programa apoya a las familias, coadyuvando a que se termine la violencia contra las mujeres y así logren una vida plena.

## *Referencias Bibliográficas*

- Álvarez Gayou, J. L. (2003) “Cómo hacer una investigación cualitativa”. México: Paidós
- Blanch, M. (2000) “Psicoterapia Reichiana y cuerpo enfermo”. Barcelona, España.
- Boadella, D. (1993) “Corrientes de vida”. México D.F. Editorial Paidós.
- Gálvez, P., Satre, A. (2011) “El cuerpo como experiencia de auto conocimiento y desarrollo de sí mismo”. Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento /Vol. 1 / No. 2 / 2011 / pp. 15-39.
- Hernández, R. (2010) “Metodología de la investigación”. México. Mc Graw Hill, quinta edición.
- Naranjo, L. (2004). “Respuesta a las 15 preguntas sobre la validez científica del análisis bioenergético”. Federación Europea de Psicoterapia, Análisis Bioenergético; diciembre. Recuperado de: <http://www.amab.es/wp-content/uploads/2015/10/respuestas.pdf>
- Navarro, F. (1993) “Metodología de la vegeto terapia caracteranalítica. A partir de W. Reich”. Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana, Valencia, España. Recuperado de: [http://www.centrodesarrollopsicologico.com/m/fa/navarro/metodologia\\_de\\_la\\_vegetoterapia.pdf](http://www.centrodesarrollopsicologico.com/m/fa/navarro/metodologia_de_la_vegetoterapia.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) 2017 Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Rivera-Rivera, L. et al. (2006) “Abuso físico y sexual durante la niñez y revictimización de las mujeres mexicanas durante la edad adulta”.
- Salud Pública. México; 48 (S2) Recuperado de: <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=12840>
- Reich, W. (1957) “Análisis del carácter”. Argentina. Ed. Paidós.
- Reich, W. (1985) “La revolución sexual. Para una estructura de carácter autónomo del hombre”. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, México: Origen/Planeta. Recuperado de: <https://xochipilli.files.wordpress.com/2014/10/reich-wilhelm-la-revolucion-sexual.pdf>

# Acciones afirmativas digitales, para el empoderamiento de las mujeres en TICS

Diana Estefanía García Segura	<b>garciaseguradiana@gmail.com</b>
Registro ORCID 0000-0001-6280-1573	
María Fernanda Melgoza López	Registro ORCID 0000-0002-2671-6547
Guadalupe Joceline García Novoa	Registro ORCID 0000-0001-7128-1493
Estela Guadalupe Pulido Ordaz	Registro ORCID 0000-0002-9063-2620
Moisés Ramón Villa Fajardo	Registro ORCID 0000-0001-5051-4534
Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo	
Michoacán, México	

El desarrollo de las tecnologías ha aumentado considerablemente en los últimos años, al igual que la exigencia de su manejo; aquellos excluidos del uso y acceso de TIC'S, quedan en un estado de vulnerabilidad en el ámbito académico y laboral.

Es innegable la enorme brecha digital que afecta a las mujeres, pues quienes logran acceder a un nivel académico superior no manejan las herramientas tecnológicas que la universidad brinda y son indispensables para su trayecto académico, creando una gran desventaja; y sufriendo no pocas veces de violencia simbólica la cual se traduce en invisibilidad en las aulas.

Por ello se propone realizar asesorías entre pares, como parte del programa de tutorías institucional (PIT), para capacitar a las mujeres universitarias en uso y acceso de las tecnologías, para reforzar con una plataforma digital la mejora de su conocimiento, empoderando a la comunidad femenina estudiantil de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo en las tecnologías digitales, buscando disminuir con esto la brecha digital existente en dicha institución.

En las últimas décadas el uso y acceso de las tecnologías de la información ha sido una de las principales exigencias en diferentes esferas, como la educativa, económica, y social, es por eso que es indispensable el uso correcto de las tecnologías en su formación académica, debido a esto es que debemos empoderar a las mujeres en TICS, ya que son las más vulnerables en este tema por varios factores, uno de ellos son las costumbres arraigadas donde la mujer es el pilar del hogar, y debe de atender a la familia, dejando de lado su desarrollo personal y académico. Otro factor es el área geográfica de la que proceden, recordando que Michoacán es uno de los Estados con más zonas rurales dificultando la obtención de servicios como el internet, aparatos tecnológicos digitales, y en algunos casos hasta luz eléctrica.

En la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, la brecha digital entre hombres y mujeres se presenta de manera sistemática poniendo en posición de desventaja a la población femenina, es importante mencionar que es la mayor población de la institución, obstaculizando de manera importante su desarrollo personal y profesional, por lo que es necesario proponer alternativas para el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías.

### *Metodología*

Se utilizó una metodología mixta de corte cualitativo y cuantitativo.

### *Hallazgos*

Se analizaron algunos de los datos obtenidos en el tema de <<Empoderamiento de la mujer, acciones afirmativas a través del uso tecnológico razonado>>. Del cual fuimos colaboradores al proyecto de la mesa 10 de CONACyT sobre derechos humanos y equidad de género en el trabajo de investigación a cargo de la Dra. Agustina Ortiz Soriano, que es acorde a nuestro proyecto.

En la gráfica 1 se puede observar que el 70% de las encuestadas no cuentan con internet y laptop en su casa, ya que el área geográfica donde se encuentra la UCEMICH está situada en medio de comunidades rurales, lo cual imposibilita el acceso a equipo de cómputo propio. Al contrario de las zonas urbanas donde se les facilita el acceso al internet y a aparatos tecnológicos.

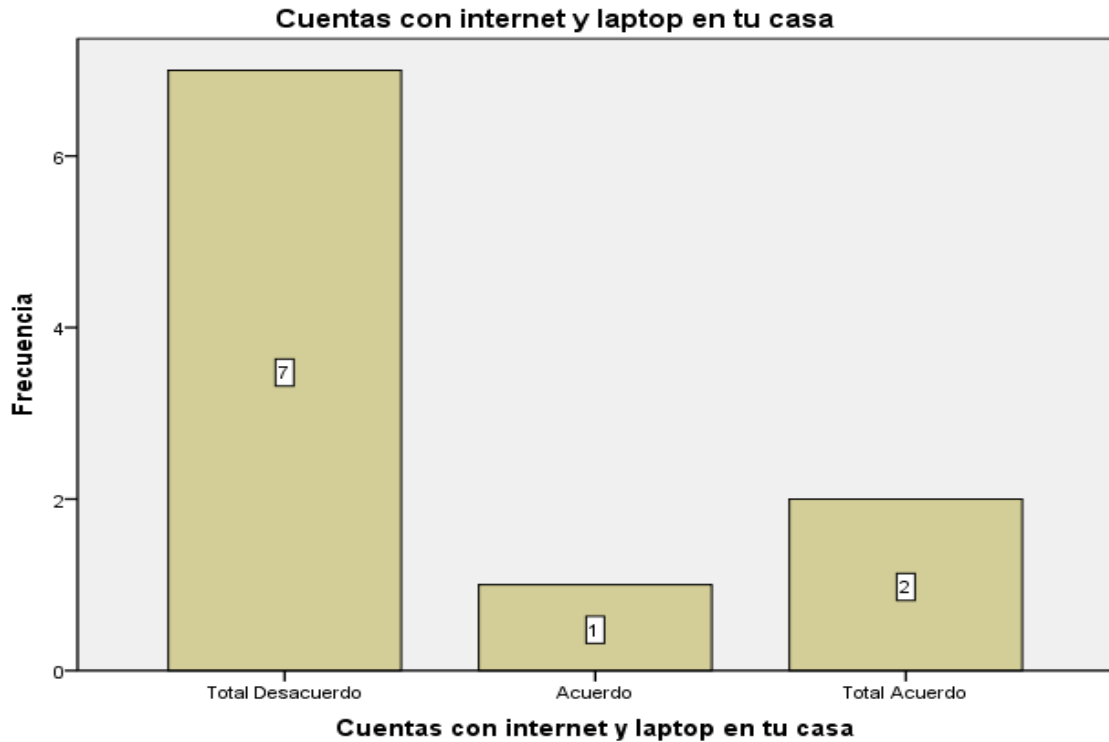


Ilustración 1. Imagen propia.

Se puede observar en la siguiente grafica que el 65% de la población femenina afirma que desconoce el termino empoderamiento, lo cual nos confirma, su falta de conocimiento del tema, por lo que es indispensable fortalecer su conocimiento académico.

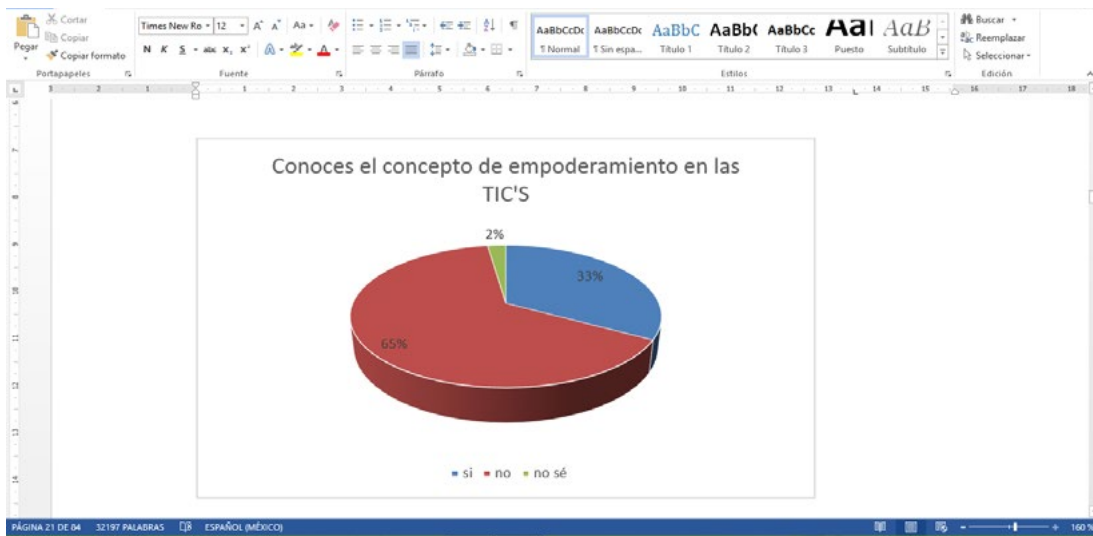


Ilustración 2. Imagen propia.

Por otra parte, el 63.7% del total de la población femenina, no acceden a las redes sociales para pertenecer a grupos de intercambio de material académico. Pues no lo creen importante para su formación escolar, debido que no saben utilizarlas para un fin académico.

El 85.90% de la población universitaria femenina dice que es necesario que todas las mujeres de la universidad deben contar con el acceso a las tecnologías, para tener con esto una calidad educativa favorable.

En este porcentaje se refleja que la mayoría de las encuestadas afirman, que es importante involucrar a la comunidad femenina en los ámbitos tecnológicos, pues así se evitará que sean vulneradas y que sufran violencia simbólica, dejando así de ser invisibles tanto como para los profesores como para sus mismos compañeros.

Por ello se proponen acciones afirmativas para mejorar el desempeño académico de las estudiantes universitarias de nuestra casa de estudios.

### *Acciones a desarrollar*

Se necesitan acciones afirmativas para empoderar a las mujeres; por lo que, entre las principales acciones a emprender se contempla implementar asesorías entre pares para ayudar a fortalecer el conocimiento de los alumnos que desconocen el correcto funcionamiento de las tecnologías, además de la creación y puesta en marcha de una plataforma digital para mejorar el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías de dicha institución.

El objetivo de las asesorías en pares es brindar capacitación y apoyo a los estudiantes que desconocen los funcionamientos básicos de las tecnologías digitales.

Las asesorías entre pares consisten en que alumnos que cuenten con las capacidades y conocimientos sobre las tecnologías sean un apoyo para quienes no cuentan con dicho conocimiento, para así, reforzar su desarrollo académico, y que con esto puedan ingresar con mayor facilidad a la plataforma digital que ayudara a reforzar su trayecto académico, evitando con esto la violencia simbólica.

Otra de las acciones a implementarse y en la que se centrará este trabajo es, la plataforma digital <<Inclusión e integración para el mundo digital>>.

El objetivo de esta plataforma es que las estudiantes de la UCEMICH ingresen a esta para reforzar o resolver las dudas que puedan surgir en el transcurso de su formación universitaria.

Esta plataforma será una prueba piloto para las estudiantes de la Licenciatura en Innovación Educativa de la UCEMICH en la que se encuentra, la mayor cantidad de mujeres de toda nuestra población femenina.

La plataforma contiene los siguientes elementos:

1. Al ingresar cuenta con un apartado en el que se mostrara un vídeo introductorio de lo que es la Licenciatura de Innovación Educativa.
2. Cuenta también con un buscador para localizar los diferentes apartados y documentos con los que cuenta la plataforma.



Ilustración 3. Foto tomada de la página del proyecto.



3.-En el siguiente apartado se muestran los cuatro ejes formativos, que son las áreas disciplinares de la trayectoria, los cuales cuentan con su respectivo vídeo introductorio explicando en que consiste cada uno de ellos.

4.-Cada eje está conformado por sus respectivas materias, en esta ventana se podrá dar un clic en la materia en la cual el alumno tenga la duda que le impide avanzar en la comprensión de los contenidos, dirigiéndolo a otra ventana donde se encontrará un foro.



Ilustración 4. Foto tomada de la página del proyecto.

5.- Al abrir el foro se encuentra una ventana de Asunto donde el alumno podrá dejar su duda sobre los contenidos de dicha materia.

6.- En la ventana de respuestas el profesor podrá resolver la duda del alumno, obteniendo así una respuesta de un profesor especializado en esa área.

7.- Se encuentra una ventana donde se pueden observar los profesores especializados que están en línea y se encargan de impartir estas materias.



Ilustración 5. Foto tomada de la página del proyecto.

8.-Este proyecto no se limita solo a cuestiones académicas, por lo que se busca que sea un soporte para las compañeras, para esto la plataforma contará con un apartado de noticias el cual tiene como propósito informar a las estudiantes sobre los eventos, y así puedan participar en ellos promoviendo una formación integral.

9.-Una galería con diversas imágenes del trabajo que se realiza en dicha licenciatura, de los congresos y demás eventos de la trayectoria.

10.-Además de un apartado de servicios, donde se encuentran las tutorías virtuales, prestamos de equipo de cómputo y consultas de repositorios virtuales para el uso estudiantil de la trayectoria.



Ilustración 6. Foto tomada de la página del proyecto.

11.- Para finalizar se puede observar un espacio donde los estudiantes podrán compartir su testimonio sobre como los ha ayudado esta plataforma y sus servicios para su formación académica.

12.- Cuenta con un apartado de artículos, en el cual se puede ingresar a leer lo que alumnos y profesores han publicado.

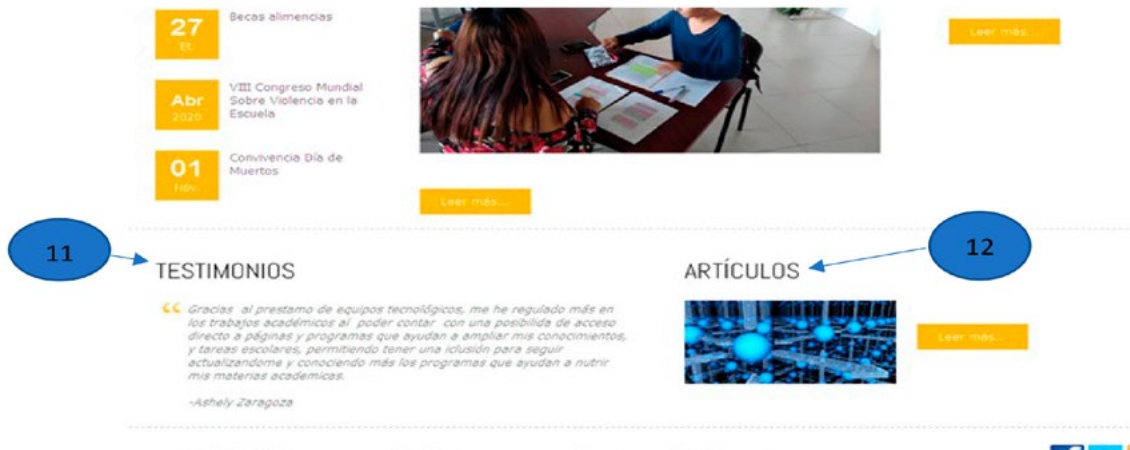


Ilustración 7. Foto tomada de la página del proyecto.

Las imágenes vistas anteriormente son una proyección de cómo es que se plantea la plataforma que se propone para el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías.

### Conclusiones

Al analizar los datos obtenidos en la investigación <<Empoderamiento de la mujer, acciones afirmativas a través del uso tecnológico razonado>>, pudimos notar la brecha digital en detrimento en la población estudiantil femenina de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Dicha brecha existe por distintos factores, como el económico, social y cultural, que afectan el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías, lo que las deja en estado de vulnerabilidad en su formación académica.

Por ello se proponen acciones para ayudar a la mejora del empoderamiento de las mujeres en las tecnologías:

- a) Asesorías entre pares para fortalecer los conocimientos de los estudiantes.
- b) Creación de la plataforma <<Inclusión e integración para el mundo digital>> que busca reforzar los conocimientos o dudas que puedan surgir a lo largo de su formación académica.

Estas acciones se implantarán para disminuir la violencia simbólica en la que se encuentra la mayoría de la población estudiantil femenina de la UCEMICH, contribuyendo con esto al desarrollo académico de las estudiantes.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Cerf, V., & Schutz, C. (2018). Visiones 2020: Enseñanza en el 2025 - La transformación de la educación y la tecnología. eduteka. Obtenido de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/visiones2>

Fernández, B. (2015). Tekl@ notas para el empoderamiento digital con mujeres.

Fundación Cepaim.

Yuni, J., Urbano, C., & Arce, M. (2003). Discursos sociales sobre el cuerpo la estética y el envejecimiento. Córdoba: Brujas.

Zabaleta, J. L. (2018). El uso de las TIC para el empoderamiento de las comunidades. alai.

Obtenido de <https://www.alainet.org/es/articulo/191370>

---

## Tener mi hijo y mis aspiraciones laborales es importante, debo terminar mis estudios

Bertha Silva-Narvaste	<b>bersil1960@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-926-6027
Jean Pierre Wong-Silva	<b>jeanws28@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0003-3866-223X
Adolfo Silva-Narvaste	<b>asilvanarvaste@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-7247-178X
Benji Wong-Silva	<b>benjiwong1010@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0003-3213-1809
Universidad Cesar Vallejo – Sede Lima Norte	Lima, Perú	

Los jóvenes peruanos hoy en día atraviesan por la necesidad de realizar actividades simultáneas entre trabajo y estudios, por lo general la mayoría son varones con 2 retos, pero entre las mujeres también existen que sus actividades están dadas en afrontar 3 retos trabajo, estudio y atención al hijo menor: El número de jóvenes y adolescentes que engrosa la estadística está dado acorde a la condición económica. La maternidad/paternidad se configura como una doble ruptura en sus trayectorias estudiantiles, se enfrentan a dificultades, el mayor conflicto es el tiempo, este desafío demanda repensar en normas que comprenda a su comunidad de adolescentes y jóvenes en su diversidad de roles: como estudiantes y trabajadores, mujeres y hombres, madres y padres, hijas e hijos; situados en una generación, un género, un barrio, una identidad, que en los tiempos actuales demanda ser considerada en su diversidad y particularidades. Proponer una entidad educativa integrada, que acoja a la sociedad en su diversidad. (Castañeda ,22015)

El artículo busca promover políticas públicas, que tengan como objetivo, apoyar a la población de estudiantes padres que tienen hijos pequeños, estudian y trabajan, presentamos el caso del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar, Lima ; la propuesta es que accedan a entidades educativas y empresariales de la sociedad en su diversidad en trabajo y estudios sin ser marginado, con horarios flexibles accesible para lograr culminar sus estudios, que les permita realizar las tres actividades: estudiar, trabajar y atender

a los niños menores de edad mediante un control de identidad de manera digital coordinado con el ministerio de trabajo, entidad educativa, ministerio de la Mujer y población de riesgo vulnerable, que brinden políticas de apoyo, que le permita realizar actividades en los diversos tipos de trabajos mediante una bonificación en los concursos por ser padre- estudiante.

### *Problema General*

¿Cuál es la relación que existe entre retomar los estudios para concretar sus aspiraciones laborales y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar?

### *Objetivo General*

Determinar la relación que existe entre retomar los estudios para concretar sus aspiraciones laborales y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

### *Objetivo Específicos*

Determinar la relación que existe entre **analizar la situación** por sus aspiraciones laborales al retomar los estudios y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

Determinar la relación que existe entre reconocer sus fortalezas para concretar sus aspiraciones laborales al retomar los estudios y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

Determinar la relación que existe entre ejecutar acciones en casos que puede controlar para concretar sus aspiraciones laborales al retomar los estudios y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

### ***Hipótesis General***

Existe relación significativa entre retomar los estudios para concretar sus aspiraciones laborales y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

### ***Hipótesis Específicas***

Existe relación significativa entre analizar la situación para concretar sus aspiraciones laborales al retomar los estudios y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

Existe relación significativa entre reconocer sus fortalezas para concretar sus aspiraciones laborales al retomar los estudios y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

Existe relación significativa entre ejecutar acciones en casos que pueden controlar para concretar sus aspiraciones laborales al retomar los estudios y el reto de ser padres en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar.

### ***Procedimiento Metodológico***

La investigación se basó en la ruta cuantitativa, evaluando magnitudes u ocurrencias de los fenómenos y probar hipótesis. (Hernández Sampieri y Mendoza (2017).

El tipo de estudio es correlacional tuvo como propósito conocer la relación que existe entre dos variables, en un contexto en particular, con cierto grado de predicción. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) El diseño fue no experimental, la investigación se realizó sin manipular las variables, se midió los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, y fue analizado. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El estudio fue de corte trasnversal, la recolección de información se realizó mediante 2 cuestionarios.

### *Población y muestra*

La investigación se realizó en el CEBA Miguel Grau del distrito de Magdalena del Mar, de Lima, que cuenta con una población de 450 estudiantes, trabajando con una muestra de 50 estudiantes,

### *Acerca del Instrumento*

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron, el cuestionario de Decisión de retomar los estudios ante las aspiraciones laborales (15 ítems) y otro Cuestionario el reto de ser padres (15 ítems). Fueron validados por un juicio de expertos y se aplicó la prueba piloto de KR-20 cuyo resultado para ambos fue de 0,896, y 0,878, siendo un nivel alto de fiabilidad del instrumento.

### *Acerca de las Fuentes de información*

Vilchez (2015) en su estudio Vivencias de ser madre-estudiantes, presentado en la Universidad Nacional del Santa, con una muestra de 12 madres, en que el procesamiento se realizó teniendo en cuenta los momentos de la Trayectoria Fenomenológica de Martin Heidegger, se encontró que para las participantes asumir el rol de madre-estudiante, cambió su vida, vivieron rechazo familiar, dificultades, complicaciones, mayor carga de actividades, y situaciones estresantes que se presentaban en su día a día, no tenía el tiempo necesario. Sintieron apoyo de algunos profesores y compañeros, la solución fue organizar su tiempo según prioridad, costumbres, hábitos de estudio para dedicar el tiempo posible a su rol materno, tratando de no descuidar sus estudios, logrando ser gratificadas en la notas y cursos aprobados.

**Sánchez (2013)** en su estudio: Vivencia del Rol Materno en Mujeres Universitarias: Un Análisis Feminista, realizado en Universidad de Bio de Chile, realizó un estudio cualitativo, a través de un diseño flexible llamado diamante, con una muestra de 5 estudiantes-madres, los datos fueron analizados mediante el programa ATLAS-T, partiendo de una pregunta de



investigación ¿Cuál es la vivencia de la maternidad, en un grupo de mujeres Universitarias? Las que lograron acceder a una formación profesional, indicaron que sortearon una serie de impedimentos, tuvieron que desarrollar estrategias para afrontarlos, vivenciaron violencia de género silenciosa, e invisible, muy natural por la comunidad universitaria. La falta de políticas públicas de educación, que protejan el rol materno de las estudiantes universitarias y las ya existentes sean transparentes, así poder evidenciar licencias médicas y permisos de maternidad a estudiantes, temas que debe abordar la universidad, y no sólo se deben medir resultados académicos, sino, otorgar la estructura física y humana, de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Briones y Gonzales (2015), comentó en su estudio exploratorio: Paternidad en estudiantes Universitarios, realizado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, se realizaron un estudio cualitativo de tipo exploratorio, con una muestra de 5 estudiantes, la recolección de datos se realizó mediante entrevistas individuales semiestructuradas, grabadas y transcritas de universitarios padres, llegando a la conclusión que la paternidad universitaria conlleva a diferentes temas complejos en el quehacer del joven padre, cargándose de responsabilidades, tareas ineludibles, difícil de tolerar. Frente a la necesidad de responder a las demandas propias del medio, a la responsabilidad que significa ser padre, propuso que existan alternativas de diferentes instancias que intervengan para brindar ayuda al joven padre universitario, como la existencia de redes de apoyo en la crianza, en lo económico o educativo, es necesario que exista normatividad de las tareas por edad para así contribuir a las experiencias de la juventud, sean vividas y enriquecidas por la experiencia presente del ciclo vital. La nueva tarea sea vivida en su momento y enriquecida. Concluyó que la universidad debe considerar a sus alumnos como sujetos en desarrollo, y debe aportar en el bienestar de los jóvenes ocupándose también de su formación social, aportando a un cambio en la igualdad de género.

Castañeda (2015) manifiesta que tener un hijo cuando ejerce estudios universitarios, es disruptivo en la trayectoria estudiantil, acelera la llegada de responsabilidades y roles vinculados con la adultez, generando crisis entre la dependencia, la independencia, la autonomía en la mantención, toma de decisiones en el cuidado y la crianza.

### *Aspiraciones laborales*

El cierre del ciclo formativo y el ingreso temprano al mundo del trabajo, es una decisión que atañe solo a un grupo marginal de la muestra, aunque fuertemente concentrada en el segmento de familias de menores ingresos.

Esta tendencia masiva a privilegiar la continuidad de estudios, sin embargo, presenta diferencias importantes cuando se analizan las expectativas temporales de realización y las opciones efectivas de ingreso a la educación superior y la eventual articulación con actividades laborales que son señaladas por los estudiantes. En este ámbito es posible distinguir una diferenciación de carácter socio-económico y la emergencia de diversas racionalidades que darían cuenta de un ajuste de las aspiraciones de futuro y los itinerarios posibles de alcanzarlos entre los jóvenes estudiantes. El peso de los requerimientos económicos para la continuidad de estudios y la incertidumbre frente a las exigencias académicas de ingreso a la educación superior, son dos factores relevantes que inciden mayormente en las orientaciones de los estudiantes de menores recursos.

Aunque se observa un alto nivel de aspiraciones en el conjunto de los jóvenes, la elección previa de centros de educación superior en función al origen social y el capital socio-cultural disponible, evidenciaría una tendencia a la reproducción de la segmentación propia de los establecimientos educacionales donde estos estudiaron, y que resulta funcional al modelo de segmentación sistémica que se observa en la estructura de los centros de educación superior en nuestro país. Un grupo relevante de los jóvenes de nivel socio-económico bajo y medio-bajo, reconociendo las dificultades de logro académico medido en la prueba de selección universitaria, menos que manifestar desafección hacia la alternativa de estudios post-secundarios, visualizan en opciones académicas menos exigentes (universidades no selectivas) una alternativa para el cumplimiento de sus aspiraciones. En el caso de los jóvenes de nivel socio-económico alto, la incertidumbre es también un rasgo destacable, toda vez que las ambiciones de alcanzar un tipo de carrera profesional y estudiar en un centro de estudios distintivo, constituye un anhelo ampliamente generalizado.

Aunque hermanados generacionalmente en la construcción de aspiraciones de futuro ambiciosas, las trayectorias posibles que construyen los jóvenes de manera previa parecen orientarse hacia caminos distintos, condicionados por el nivel socio-económico de origen y el establecimiento educacional donde estos estudiaron. La existencia de una oferta de educación superior segmentada social y económicamente, tal como se ha demostrado en estudios recientes (Brunner y Uribe, 2007; Orellana, 2011), parece ser un canal que, sin limitar el anhelo de superación y el alto grado de ambición presente en esta generación, puede eventualmente resolver esta demanda, sin modificar mayormente las diferencias de origen y segmentación social prevalecientes en nuestra sociedad

### *La Propuesta*

Se proponen políticas de: 1) Apoyo para acceder a centro laboral con todos los beneficios de ley, valorando la maternidad/paternidad con acceso preferencial en la evaluación para el puesto laboral. 2) Flexibilización de horario en el centro laboral y académico en donde es rígido y obligatorio, los estudiantes cuenten con beneficios de horario, así el estudiante pueda estructurar su horario y organizar sus tiempos de estudio, cuidado a niño y/o trabajo. 3) Adecuación espacial en el entorno laboral y educativo adecuado a la necesidad de la diversidad de vida de sus habitantes, existencia de espacios para integrar maternidad/paternidad a la rutina estudiantil: espacios de lactancia y mudanza, lugares dónde cuidar al hijo/a mientras trabajan y/ o estudian, entre otros. 4) Atención al peso emocional y psicológico para madres y padres que se enfrentan al desafío de cuidar y criar un hijo/a, sobre todo en el contexto en que la maternidad/paternidad no fue planificada. Sería benéfico para la correcta superación de este proceso el que estos jóvenes puedan acudir a un apoyo psicológico que le ayude a crear estrategias para sobrellevar la demanda de tiempo.

Vann-Johnson (2004) comenta que los tiempos han cambiado en la universidad, instituto y escuela de educación básica alternativa, los estudiantes pasaron de dedicación a tiempo completo a estudiar a tiempo parcial, el motivo es que enfrentan retos como problemas económicos, cuidado de hijos, y trabajo. (Vann-Johnson1, 2004; Puf & Torpe 1997) agrega que en este grupo se encuentra las madres solteras quienes constituyen un subgrupo en crecimiento.

García de Fanelli y Jacinto (2010) Comentarón que los jóvenes pobres se ven comprometidos a aceptar empleos poco calificados y en malas condiciones, o a trabajar por su cuenta precariamente, aunque desearían un empleo estable. Unos y otros despliegan estrategias, aunque con diferentes márgenes de libertad.

### *Combinar estudios y trabajo*

Miranda y Otero, (2005) comentó que los egresados de la escuela secundaria señalaron que sus condiciones laborales, y sobre todo la extensión de la jornada laboral, ponen fuertes limitaciones para trabajar y estudiar en forma simultánea.

Busso y Pérez (2013) El estudiante padre a menudo consiente diferentes formas de precariedad laboral, lo aceptan porque estos trabajos les permiten continuar sus estudios, observando que la decisión de estudiar y trabajar no cambia entre origen socioeconómico de los jóvenes y la precariedad de los empleos a los que acceden.

Longo (2011) La vida laboral de los jóvenes, atraviesa de trabajo a estudios, cambia de estados de actividad y de empleo constante, también pasa por la fragmentación y la inestabilidad.

Jacinto (2004) Manifestó que la discriminación de los más pobres es acceder a los trabajos de calidad, porque los mecanismos de selección toman en cuenta credenciales educativas, y tipo de escuela que provienen, así aquellos trabajos que permiten algún tipo de flexibilidad horaria serían ocupados en primer lugar por jóvenes de mejores escuelas o aquellos con un mayor capital social.

Guzmán (2004) Comentó que a pesar que el trabajo estudiantil se configura como un obstáculo para la continuación de los estudios superiores, se observa una pluralidad de situaciones que la llevan a distinguir realidades heterogéneas: estudiantes que trabajan, estudiantes trabajadores y trabajadores que estudian.

Otero (2009), Comentó que trabajar no se asocia a una necesidad o deseo, sino que también se valoriza como recurso o medio, el origen social es una variable relevante, porque los jóvenes de sectores altos presentan menos variaciones y aquellos que trabajan lo hacen con continuidad en un mismo espacio laboral. Mientras que los recorridos de los jóvenes de sectores medios y bajos, experimentan mayor rotación y presencia de trabajos precarios e informales.

Dávila León y Ghiardo Soto, y Miranda (2005, 2006) Comentaron que la pluralidad no sólo permite dar cuenta de la diversidad de sentidos y proyectos que construyen los jóvenes sino también los condicionamientos socio económicos que los atraviesan.

### *Resultado y Discusión*

#### *Análisis Descriptivo*

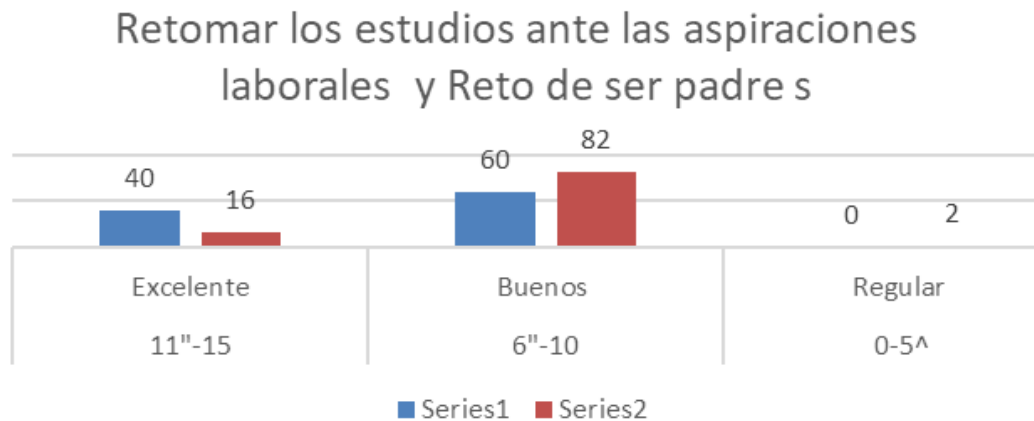
**Tabla N°01**

**Nivel de decisión de retomar los estudios ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre**

RANGOS	Niveles	Retomar los estudios ante las aspiraciones laborales		Reto de ser padre	
		fi	hi	fi	hi
11 -15	Excelente	20	40	8	16
6"-10	Bueno	30	60	41	82
0-5^	Regular	0	0	1	2
	Total	50	100	50	100

**Fuente: Elaboración propia del autor**

Grafica N°01 Nivel de decisión de retomar los estudios y el reto de ser padre



**Fuente: Elaboración propia del autor**

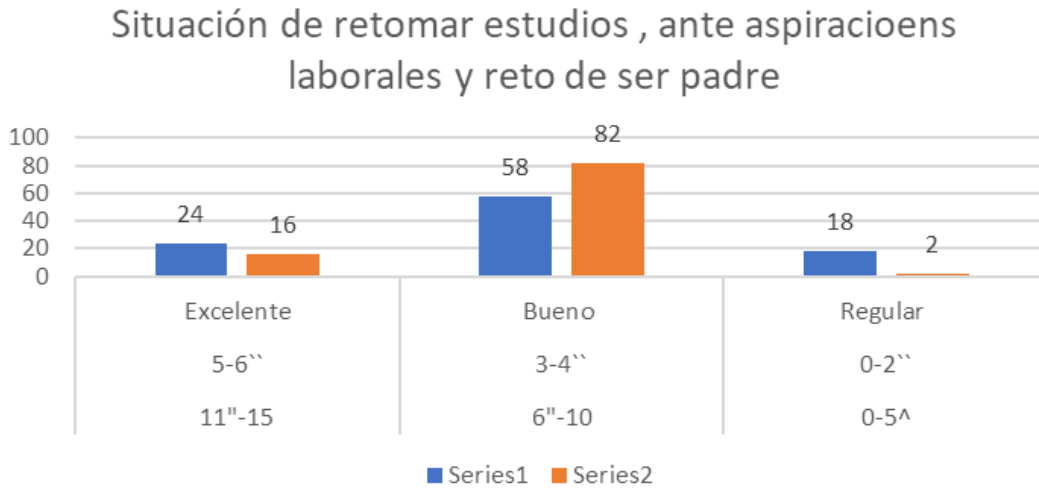
En la Tabla 01, podemos observar que la decisión de retomar los estudios en el nivel excelente arrojó 40% y 16% el reto de ser padre, y en el nivel bueno arrojó 60% la decisión de retomar los estudios y el reto de ser padre arrojó 82%, Podemos concluir que retomar los estudios en el nivel bueno con porcentaje alto, existe mucha, motivación de realizarlo así como también se siente comprometido y consciente que debe enfrentar un reto de ser padre.

Tabla N°02

**Nivel situación de retomar los estudios ante las aspiraciones de laborales y el reto de ser padre**

Rangos	Niveles	fi	Situación de retomar los estudios ante las aspiraciones laborales		Reto de se padre	
			hi	fi	hi	fi
11"-15	5-6"	Excelente	12	24	8	16
6"-10	3-4"	Bueno	29	58	41	82
0-5^	0-2"	Regular	9	18	1	2
		Total	50	100	50	100

**Fuente: Elaboración propia del autor**

**Grafica N°02 Nivel de decisión de retomar los estudios y el reto de ser padre**

**Fuente: Elaboración propia del autor**

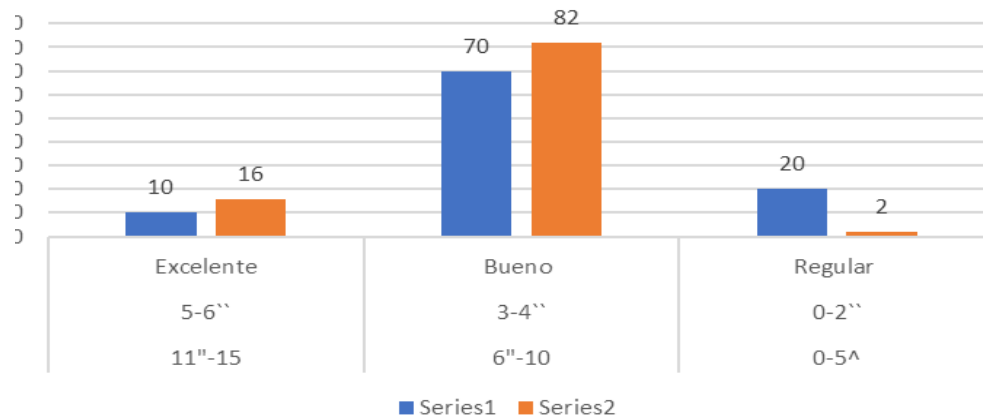
En la Tabla 02, podemos observar que analizar la situación de retomar los estudios en el nivel bueno está en el 58% y el reto de ser padre arroja 82%, sin embargo, analizar la situación de retomar los estudios en nivel excelente arrojó un 24% y en el reto de ser padre arroja 16%. Lo que significa que asumen la situación de retomar los estudios en el nivel bueno frente al reto de ser padre que es más alto, es decir hay mucha voluntad de asumir la situación a la que se enfrentan al retomar los estudios

**Tabla N°03 Nivel de reconocimiento de sus fortalezas al retomar los estudios ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre**

Rangos	Niveles fi	Reconoce sus fortalezas ante las aspiraciones laborales				reto de ser padre	
		Reconoce sus fortalezas ante las aspiraciones laborales					
		hi	fi	hi	fi	hi	fi
11''-15	5-6''	<b>Excelente</b>	5	10	8	16	
6''-10	3-4''	<b>Bueno</b>	35	70	41	82	
0-5^	0-2''	<b>Regular</b>	10	20	1	2	
		<b>Total</b>	50	100	50	100	

**Fuente: Elaboración propia del autor**

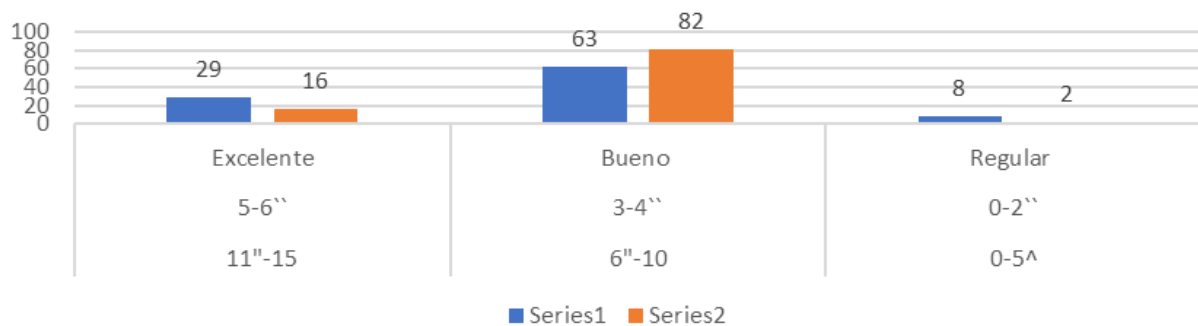
**Grafica N°03 Nivel de reconocimiento de sus fortalezas al retomar los estudios ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre**



Fuente: Elaboración propia del autor

En la Tabla 03, podemos observar que la situación de retomar los estudios en el nivel bueno está en el 82% y el nivel excelente arroja 16%, *sin embargo*, retomar los estudios en nivel regular la decisión está 30% y en el reto de ser padre arroja 41%. Lo que significa que la mayoría asumen el reto.

**Grafica N°04 Nivel Ejecutar acciones para controlar caso ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre**



Fuente: Elaboración propia del autor



En la Gráfica 04, podemos observar que en el nivel bueno está Ejecutar acciones para controlar casos ante el reto de ser padre en el 63% y el reto de ser padre arroja 82%, sin embargo, en el nivel excelente el Ejecutar acciones para controlar casos ante el reto de ser padre 29% y reto de ser padre es 16%, podemos concluir que la mayoría acepta ejecutar acciones para controlar un caso y el reto de ser padre.

### *Análisis Inferencial*

#### *Hipótesis General*

Existe relación significativa entre retomar los estudios ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar

**Tabla N° 04 Grado de Correlación y nivel de significación entre decisión de retomar los estudios ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre**

			Retomar los estudios ante las aspiraciones laborales	Reto de ser padre
Rho de Spearman	Retomar los estudios	Coefficiente de correlación	1,000	,686**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	50	50
	Reto de ser padre	Coefficiente de correlación	,686**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	50	50

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### *Interpretación:*

La contrastación de la hipótesis general mostró que la decisión de retomar los estudios se relaciona directa y significativamente con el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar, Lima. ( $p = 0,002 < 0,05$ ; Rho de Spearman = 0,686), siendo la correlación positiva de intensidad moderada, por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa. Por ello, diremos que a mayor decisión de retomar los estudios mejorará asumir el reto de ser padre,

### *Discusión*

Existe relación directa y significativa entre decisión **de retomar** los estudios ante las aspiraciones laborales y el reto de ser padre en los estudiantes de avanzado del CEBA Miguel Grau de Magdalena del Mar, Lima, cuyo  $r = .683$ , con 0,005 de significancia bilateral, comprobando con lo indicado por Castañeda (2015) quien señaló que tener un hijo cuando ejerce estudios, es disruptivo, acelera la llegada de responsabilidades y roles, trae crisis entre la dependencia, la independencia, la autonomía en la mantención, toma de decisiones en el cuidado y la crianza. Briones y Gonzales (2015) propusieron que debe facilitarse alternativas de diferentes instancias que intervengan para brindar ayuda al joven padre como: redes de apoyo en la crianza, en lo económico o educativo, exista normatividad de las tareas por edad, así sean vividas y enriquecidas por la experiencia presente del ciclo vital

### *Conclusiones*

En los participantes existe mucha motivación de retomar los estudios siendo conscientes del reto que deben enfrentar al ser padres, sus aspiraciones laborales y de las representaciones sociales que han generado sobre el trabajo, en un contexto en el que prevalece la informalidad y la precariedad laboral

### *Recomendaciones:*

- 1 Apoyo para acceder a centro laboral con todos los beneficios de ley, valorando la maternidad/paternidad con acceso preferencial en la evaluación para el puesto laboral, Los docentes, empresas y estudiantes deben estar sensibilizados sobre el rol que asume los estudiantes padres, retomar los estudios y el trabajo, que exista una normatividad para ellos accedan un trabajo de acuerdo a ley, sostenible y cuente con seguro de vida y salud.
- 2 Flexibilización de horario en el centro laboral y académico en donde es rígido y obligatorio, los estudiantes cuenten con beneficios de horario, así pueda estructurar su horario y organizar sus tiempos de estudio, cuidado a niño y/o trabajo. Cuerpo docente y estudiante valore la situación de retomar los estudios y el reto de ser padre que va más allá de criar a un niño, de cubrir sus necesidades físicas, de vestirle y darle de comer, es atender las necesidades emocionales y afectivas.
- 3 La comunidad educativa, local, regional y nacional debe reconocer con incentivos económicos y normativos el campo educativo, laboral y familiar del estudiante padre, que le permita afianzar las fortalezas de retomar los estudios. Contar con adecuación espacial en el entorno laboral y educativo adecuado a la necesidad de la diversidad de vida de sus habitantes, existencia de espacios para integrar maternidad/paternidad a la rutina estudiantil: espacios de lactancia y mudanza, lugares dónde cuidar al hijo/a mientras trabajan y/ o estudian, entre otros.
- 4 Ejecutar acciones administrativas, económicas, educativas y legales para controlar casos que se presentan ante el reto de ser padre. Atención al peso emocional y psicológico para madres y padres que se enfrentan al desafío de cuidar y criar un hijo/a, sobre todo en el contexto en que la maternidad/paternidad no fue planificada. Sería benéfico para la correcta superación de este proceso el que estos jóvenes puedan acudir a un apoyo psicológico que le ayude a crear estrategias para sobrellevar la demanda de tiempo.

## *Referencias Bibliográficas:*

---

Batle at (2009) Expectativas y aspiraciones laborales de jóvenes que cursan primer año de la escuela media <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17320>

Briones y Gonzales (2015) Jóvenes Padres. Estudio Exploratorio de Paternidad en Padres Universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Busso y Pérez (2013) Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?

Castañeda Letelier, Macarean Fernanda (2015) Ser Estudiantes, Madres y Padres: Una dualidad cotidiana. Universidad de Chile.

Dávila León O. y Ghiardo Soto F. (2005). De los herederos a los desheredados. Juventud, capital escolar y trayectorias de vida. En revista Temas Sociológicos, N° 11, Santiago de Chile.

García de Fanelli A. y Jacinto C. (2010). Tendencias sobre equidad e inserción en el mercado de trabajo de los graduados de la educación terciaria no universitaria en América Latina. Tendencias en foco, 14, 1-7. ISSN 1852-4893.

Gil(2015) Ser madre y universitaria, una aventura inexplicable <https://www.expansion.com/sociedad/2015/05/12/5551d1adca474191188b459a.html>

Guzmán, C. (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. Cuernavaca: UNAM- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Jacinto, C. (2004). Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo. En Jacinto, C. (coord.) ¿Educar para qué trabajo?, (187-200). Buenos Aires: redEtis

Longo, M.E. (2011). Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. (Tesis doctoral). Aux en Provence, Francia: Université de Provence Aux-Marseille I) y Universidad de Buenos Aires (UBA).

Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (25), 393-417. ISSN: 1405-6666.

Pérez (2016) Jóvenes trabajadores y sus aspiraciones laborales en torno a la precariedad del trabajo el caso de los empleados de tiendas de ropa en Moroleón y Uriangato <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/882>

Sánchez Valencia, Renata Carlina (2013) Vivencia del Rol Materno en Mujeres Universitarias: Un Análisis Feminista. Universidad de Chile Bio Bio, Chile.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). Desarrollo Humano (11<sup>a</sup> Ed.). México DF, México: McGraw-Hill Interamericana

Sepúlveda y Valdebenito (2014) ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052014000100015&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052014000100015&script=sci_arttext)

Vilchez (2015) en su estudio Vivencias de ser madre- estudiante de Enfermería en la Universidad Nacional del Santa.201

# Prevención de conductas de riesgo relacionadas con representaciones y actitudes machistas en alumnos y alumnas del nivel medio superior

Luis Gerardo Chávez Godínez	<a href="mailto:aldochavox@hotmail.com">aldochavox@hotmail.com</a>	Registro ORCID 000-0001-5062-3589
Horacio Germán Figueroa Hernández, Laura Patricia Lozano Martínez Mónica Yolanda Rodríguez García, J. Guadalupe Zaragoza Jiménez Ricardo Vázquez Valls. Registro ORCID 0000-0002-1602-6067		
Escuela Preparatoria No. 3, Universidad de Guadalajara		
Guadalajara, México		

Ante la problemática detectada en las escuelas de nivel medio superior, con casos de bullying, acoso, agresión y falta de respeto a la dignidad del compañero por motivos de diferencia de género, sentimientos de superioridad-inferioridad, intolerancia al rechazo, repudio a las diferencias (de identidad genérica, orientación sexual, etc.), este proyecto pretendió sensibilizar a los y las estudiantes acerca de los factores de riesgo de violencia de género y acoso sexual que se pueden presentar en el ambiente escolar, debido a la cultura sexista que se observa en el contexto social de la ciudad de Guadalajara.

En un estudio previo realizado en 2018 (Vázquez Valls, R., et al., 2019), pudo comprobarse la fragilidad de las mujeres estudiantes ante la llegada de eventos de acoso sexual por parte de sus compañeros varones. Se encontraron modelos de conducta, actitud, expresión de estereotipos y discriminación de género, que nutren roles de desventaja social, y que por ende perjudican al desarrollo, obstruyen la democracia, deniegan los derechos humanos e impiden un ambiente de paz y seguridad. Más de un tercio de la muestra opinó que “el hombre llega hasta donde la mujer quiere”, frase representativa de valores machistas, donde la mujer tiene que resignarse al acoso sexual, propiciador y justificante de conductas de dominio y subyugación por parte del género masculino.

Se eligió un método de investigación-acción, con objeto de intervenir en un grupo piloto, mediante la realización de un taller de sensibilización, a través del cual concientizar a los alumnos de la problemática relacionada con la violencia de género, delimitar los niveles de acoso que pueden ocurrir, reconocer sus causas y establecer compromisos para atajar las conductas de riesgo. El taller se llevó a cabo semanalmente, en cuatro sesiones de dos horas, incluyendo una dinámica de interacción física a través del deporte, el análisis de una película ilustrativa del acoso machista en la escuela, y dos estrategias psicológicas de intervención grupal en torno a la representación de los roles de género y los procesos para abordar el respeto a las diferencias.

Mediante un instrumento diagnóstico al inicio y al término del taller, cuyo análisis permitió descubrir la modificación en las percepciones de los participantes y posibles mejoras de su nivel de conciencia y responsabilidad ante los problemas de interacción entre los géneros sexuales. Se contó con el apoyo de observadores, docentes y alumnos, quienes registraron las incidencias de forma escrita y videograbada. Los datos obtenidos fueron categorizados para su análisis, interpretación, discusión y establecimiento de conclusiones.

A continuación, se presenta un reporte sintético de los datos que arrojaron las encuestas aplicadas al inicio y al final de la intervención, una descripción sucinta de las sesiones del Taller de sensibilización, así como el análisis e interpretaciones de las observaciones registradas.

Las diez preguntas del cuestionario aplicado evalúan la existencia de ciertas creencias que buscan justificar el uso de la violencia física o verbal por parte de los alumnos(as) en contra de sus compañeras(os). El cuestionario también examinó el origen de dichas creencias por lo que después de cada una de las preguntas cuantitativas, los alumnos respondieron en forma abierta, por qué lo creyeron así.

En la primera aplicación, ante las preguntas 1 y 2, referidas al papel doméstico de la mujer, los alumnos de género masculino manifestaron la creencia de que el lugar más adecuado para las mujeres es el hogar, pues la mayoría se ubicaron en algún nivel de acuerdo, y muy

pocos en total desacuerdo, las mujeres en contraparte expresaron estar en total desacuerdo y solo ocasionalmente de acuerdo. En la segunda aplicación, el comportamiento en cuanto a dicha creencia sufrió un cambio significativo, pues el porcentaje de acuerdo de los hombres disminuyó del 88.5 al 54.5%.

Los hombres que justifican estar de acuerdo, dicen que la casa es más segura, y la mujer es la que brinda educación y valores. Por su lado las mujeres se manifiestan en desacuerdo de manera recurrente, de hecho, su desacuerdo subió del 64.3 al 80%, y entre las razones que exponen mencionan la igualdad de derechos, y la posibilidad de realización de la mujer fuera del hogar. Destaca una respuesta que señala la creencia de que las mujeres deben dedicarse al cuidado y administración del hogar, con actitud de servicio y devoción por la familia, como algo “inculcado desde la niñez pues recuerda haber jugado ese rol en sus juegos infantiles”.

En cuanto a los hombres, es de resaltar que quienes están siempre de acuerdo en que la mujer se dedique al hogar, señalan que lo creen así, pues desde que las mujeres dejaron de estar en casa para trabajar, ya no cuidan a los niños y eso genera que los valores y actitudes empeoren en la sociedad, sin embargo, la mayoría expresaron que tanto hombres como mujeres deben cuidar y administrar el hogar de forma equitativa.

En lo que respecta a lo que los jóvenes participantes creyeron del rol masculino, preguntas 3, 4 y 5, el 92.30% de los hombres y 82.14% de las mujeres indicaron que el hombre debe ser proveedor y líder de la familia; 35.7% de las mujeres estuvieron de acuerdo en que es aceptable que el hombre las dirija con firmeza y el 73.1% de los hombres manifestaron eso mismo. En la segunda aplicación se tuvieron similares resultados con los hombres, pero una disminución de dicha creencia en las mujeres, solo 66.67% mantienen la idea de que el hombre es mejor líder y proveedor y 13.33% que es permisible que el hombre las trate con firmeza. Muchos de los hombres encuestados señalan que la firmeza es innecesaria, sin embargo, para otros sí se requiere porque “deben ver una figura de autoridad”, “nadie es dueño de nadie, pero tampoco se debe ser tan sumiso, al grado de que tu pareja haga lo que quiera contigo”.



Por su parte las mujeres, en su mayoría argumentaron que con el cariño es suficiente para dirigir y la firmeza es innecesaria, una opinión que resalta de las demás es “porque ningún género ya sea hombre o mujer debe de imponer o controlar al otro”.

Con respecto a los halagos se distingue la siguiente respuesta: “Considero que la mayoría de las veces los hombres dicen comentarios faltando el respeto a la mujer y no está bien actuar de esa forma solo para demostrar a sus amigos su actitud varonil o de macho.” Llama la atención entre quienes están en ocasiones de acuerdo, la siguiente respuesta: “Porque ciertas veces es mejor actuar de una manera aceptada para no ser mirado raro”. Los hombres por su lado hablan del respeto, y diferencian entre halagar y ser grosero, una opinión en particular engloba lo que la mayoría señala: “No tiene nada de malo hacer piropos a una mujer a menos que sean de mal gusto, pero si solo son para mantener una imagen frente a sus amigos, no me parece correcto”.

Las preguntas 6, 7 y 8 se refieren a la percepción acerca del cuidado femenino de la imagen y sus consecuencias en relación con los demás; no hay cambio en los varones, después de la intervención, en la creencia de que la mujer debe cuidar su arreglo personal para ser atractiva, la opinión de las chicas al respecto aumentó del 54 al 67%. Creer que el arreglo exagerado puede ser motivo de acoso, tenía un alto porcentaje de desacuerdo entre los hombres al inicio 73.07%, desacuerdo que aumentó al 90.91, algunos hombres también resaltaron la importancia de la belleza interna, y la belleza al natural. Las mujeres compartieron esa creencia, una opinión representativa dice “es cierto que una mujer debe arreglarse, pero no solo para ser atractiva a un hombre sino también para sentirse bien con ella misma y poder verse bien por su propio gusto”.

La creencia de que una mujer que se viste de forma provocativa autoriza tácitamente a ser objeto de piropos, acoso e incluso agresión por parte del hombre, tiene más arraigo en las mujeres, pues según explica una de las encuestadas “por lo regular ella se lo busca, si se viste muy provocativa es porque quiere estar llamando la atención y quiere que todo mundo la voltee a ver y así no se gana el respeto”.

Cabe resaltar que el mayor número de respuestas se concentró en el total desacuerdo, según comenta una chica, “la mujer tiene derecho a vestir como ella quiera al igual que el hombre y no por eso deben faltarle al respeto, acosarla o agredirla”, y un chico señala, “nadie tiene derecho a insultar a una mujer por su manera de vestir, ni por eso tiene la autorización de tocarla”. La mayoría de las opiniones de ambos géneros, tanto en la encuesta de entrada como en la de salida, concuerdan en que la crítica de mujer a mujer por ser aparentemente descuidada o atrevida en su arreglo personal es frecuente, porque según dice un joven, “siempre existe una mujer que se siente más femenina que otra, y se cree con la autoridad de criticar, siendo imperfecta también”, y según señala una de las alumnas, “las mujeres comúnmente siempre cuidan de su aspecto físico y cuando alguien no lo hace son juzgadas por las mismas mujeres, para mí esto no está bien, sin embargo me ha tocado vivirlo”.

En cuanto a la novena pregunta, sobre la creencia de que, debido a la vulnerabilidad de la mujer, esta no debe de andar sola en la calle, el comparativo de ambas aplicaciones expresa que ambos géneros tienen acuerdo común al respecto, aunque después de la intervención el acuerdo aumenta 5 puntos porcentuales en los hombres y disminuye 19 en las mujeres. Las mujeres señalan que el tema de la inseguridad hace necesario tomar medidas, “somos vulnerables por el hecho de que día a día padecemos el acoso callejero, por ende sí debemos cuidarnos de no andar solas todo el tiempo”, los hombres también coinciden al señalar la inseguridad, “desgraciadamente en este país ellas no pueden ser libres, se debe acompañar a la mujer a todo lugar si es posible, porque al andar solas se arriesgan mucho, pueden ser víctimas de acoso sexual, hasta de violación”.

La última pregunta mide la percepción sobre si el papel de la madre es transmitir las formas de comportamiento femenino y masculino en la familia, en ambas aplicaciones los porcentajes de desacuerdo en que a la madre le corresponde esa función, rondaron el 30% en los hombres y el 60% en las mujeres. En las respuestas cualitativas, casi todos coinciden en que son ambos padres los responsables, como se observa en la siguiente opinión de un alumno, “no solo la madre, debe de ser mutuo, tanto el padre como la madre, ya que ambos pueden enseñarle cosas a los niños”, mientras que una alumna dice, “los padres transmiten en general las conductas de comportamiento y el infante practica aquellas con las que se siente más identificado, pero esto no es una obligación total de la madre”.

En cuanto al desarrollo de la intervención, se decidió abrir el taller de sensibilización de un modo lúdico, utilizando la estrategia de un encuentro predeportivo denominado “La Roña” que es un juego preparativo para el basquetbol, sin botar la pelota, cuyo propósito final es encestar el balón. Participaron equipos mixtos, un profesor que fungió como árbitro y observador, y cinco observadores externos. El objetivo de esta actividad fue como rompehielo y observación inicial de actitudes y comportamientos entre varones y mujeres.

Al final del partido, se realizó una reunión plenaria en donde los que participaron, vertieron distintas opiniones sobre el encuentro. Ganó el equipo que más compartió el balón, independientemente del género de sus integrantes, y todo parece indicar que los chicos del equipo ganador terminaron por reconocer el papel de sus compañeras en el éxito obtenido.

Es de suma importancia destacar que los estudiantes varones tienen conductas en las que se desenvuelve el comportamiento de cuidado a la mujer durante la práctica (una marcada distinción en los modos de interacción física, según el género). Es determinante señalar el entrenamiento ideológico de las mujeres para segregarse a sí mismas por su género y por su cultura familiar, escolar y social. Esto en referencia a los comentarios que hicieron sobre su “debilidad” física femenina, para justificar las situaciones de incompetencia por parte de las mujeres, ocurridas durante la actividad.

La segunda sesión se desarrolló en tres momentos: primero se proyectó completa la película seleccionada, “La niña en la piedra” de Maryse Sistach (México, 2006). Luego se aplicó un cuestionario de análisis de la misma y por último se recabaron las respuestas y se hicieron comentarios en plenaria sobre las observaciones acerca del filme. El propósito de la actividad fue sensibilizar a los jóvenes de los riesgos de violencia que se pueden desencadenar en el ambiente escolar, familiar y social, a partir de las actitudes y conductas sexistas de hombres y mujeres.

Existen antecedentes de investigaciones y programas relativos al estudio y prevención de la violencia de género en el medio educativo (Mateos, 2011), (Díaz Aguado, 2009), donde se utiliza la proyección de obras audiovisuales como una técnica para reflexionar, entre otras

cosas, sobre la socialización del género, el patriarcado y el sexismo, los estereotipos y los roles tradicionales de género, la igualdad, desigualdad y violencia entre los géneros, etc. El elemento crucial para el éxito de estas técnicas y estrategias de concientización, sin duda está centrado en la elección idónea del material a proyectar, así como en el diseño de las guías de análisis a implementar.

En este caso, la película seleccionada se ubica en el contexto de una escuela secundaria de pueblo, donde una chica adolescente sufre una situación de acoso y violencia creciente por parte de sus compañeros, a partir del rechazo amoroso que ella le manifiesta a uno de ellos. La agresión llega al punto en que la muchacha es llevada con engaños a un sitio apartado en el monte, donde la asustan, le golpean la cabeza y aparentemente muerta, la arrojan a una fosa, de la cual es milagrosamente rescatada por los padres de ella y de su acosador. Durante la exhibición hubo gran atención e interés por la trama de la película, y se observaron diversas expresiones de empatía o reacciones emocionales.

Al analizar las respuestas a los cuestionarios planteados, se pudo ver que los hombres mostraron total desacuerdo ante las acciones realizadas por los protagonistas masculinos de la película, teniendo comentarios de inconformidad y contrariedad a lo que los protagonistas pensaban y hacían a lo largo de la cinta. Se puede deducir que el mensaje principal que ellos captaron gira en torno al respeto hacia los demás, mujeres y hombres, así como al resguardo de la disciplina y el buen comportamiento para establecer vínculos armónicos, recurriendo a las instancias de castigo y aplicación de la justicia (padres, profesores, instituciones), cuando se haga necesario: “Los profesores deberían haber disciplinado mejor a los alumnos poniendo castigos más severos y los padres deberían dar más atención a los hijos, ya que sus acciones fueron muy limitadas”.

Por su parte, la mayoría de las mujeres percibieron el mensaje de la película de una forma bastante similar: hablan sobre el machismo que se puede observar dentro del contexto que muestra la película, y a través de sus respuestas se descubre cómo es que las chicas se sienten muy identificadas con este problema, que cada vez es más común en el día a día, tal como

dijo una de las chicas “las mujeres estamos en una situación muy indefensa, y es algo que vivimos diario, debemos cuidarnos entre nosotras, porque hay muchos hombres que se pasan”. Hay un indicio de cómo las participantes del Taller se dan cuenta de que las mujeres tratan de sobrevivir cuidándose entre el colectivo femenino, ya sea protegiéndose unas a otras o evitando a toda costa las situaciones de peligro. Tal como una alumna concluye: “una denuncia a tiempo puede evitar cosas, por eso es importante la comunicación entre la familia y sobre todo nunca minimizar una muestra de acoso a la mujer”. Según se puede conjeturar, ellas lograron rescatar y recalcar la importancia de parar el acoso y denunciarlo.

Durante la tercera sesión se llevó a cabo una dinámica grupal titulada “El Reflejo”. La estrategia consiste en que el sujeto se identifique con cualidades típicamente asociadas con su género, es decir se refleje en ellas, a partir de la observación de las características de otros individuos. Todo mundo tiene la necesidad de encontrar en otras personas un conocimiento de él mismo que ya intuye. Estas características también pueden operar como expectativas que se tienen sobre sí. Con esta actividad se pretende encontrar indicios de ideas bien interiorizadas que repercuten directamente en acciones o estilos relacionales preponderantes entre los participantes del Taller.

Como instancia diferenciada, “el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse” (Laplanche, et al., 1996, p. 180). El concepto puede traducirse en la estructuración de una especie de figura referencial para el yo, y para que esta pueda ser interiorizada es necesaria alguna forma de censura, así como el que se le anime a ser o actuar de determinada forma. Para los intereses de esta investigación, es relevante explorar la dimensión de lo que no se dice, de lo que se da por sentado. Cada individuo lleva a cuestas una serie de ideales sobre lo que debe ser y como debe ser frente a los demás, ya que esto forma parte de la propia subjetividad y por ende vendrá a influir en los estilos relacionales que se establecen.

En la primera fase de la dinámica, los participantes recibieron cada uno, un listado de conceptos (características típicas de los géneros sexuales) y una pluma, anotaron un seudónimo y su género, se sentaron al azar en formación circular, fueron pasando de uno en uno al centro del círculo,

alternadamente hombres y mujeres, para que los demás los observaran y señalaran de viva voz las cualidades que les atribuyen, quien estaba al centro marcó en su hoja aquéllas con las que estuvo de acuerdo; cada uno de los participantes en el círculo señalaba en su listado aquellas características con las que también se identificó, se podían agregar cualidades a la lista, siempre que no fueran genéricas, como ‘perezoso o responsable’. Hubo desventura en las participaciones, relativo acuerdo con los rasgos señalados y prevaleció la atribución de características típicas del género de quien estaba al centro, con algunas excepciones: a algunos hombres se les catalogó de “tiernos o sensibles” y a algunas mujeres de “francas o racionales”.

En la segunda fase, los participantes revisan su listado y eligen tres cualidades que consideran que los definen y con las que se sienten cómodos siendo, o bien todo lo contrario, ya que pueden ser características que han asumido por presión social, pero con las que no están de alguna o de ninguna manera conformes. Se les dan varios minutos para que expliquen brevemente de manera escrita por qué se sienten cómodos o no con dichas categorías. Al revisar los resultados se encuentra que las características de ambos géneros están divergentemente distribuidas entre los participantes de ambos sexos, y hay algunos casos en que hombres o mujeres manifiestan inconformidad con los atributos asumidos, relacionados con su rol de género convencional.

Para el cierre de la sesión, los coordinadores dirigen la reflexión en torno al cambio de rol forzado por las circunstancias, como en el caso del liderazgo de algunas mujeres, cuando se tienen que adoptar rasgos que no corresponden a su género para cumplir ciertos objetivos.

También se plantea el caso de la sumisión o la cesión de autoridad por parte de algunos hombres, cuando, por ejemplo, en una relación de pareja, de forma consensuada o fortuita, él tiene que asumir un rol nutritivo en el ámbito privado, y ella se desarrolla en el ámbito público en el rol de proveedora. Sustentados en la dialéctica de Hegel, se establece que los polos opuestos de una categoría no necesariamente tienen que estar en conflicto, y que, en el caso de los géneros sexuales, estos bien pueden pensarse como interactivos y complementarios.

La cuarta sesión se enfocó en el “Entrenamiento de habilidades socioemocionales”. Arrancó con la explicación sobre la dinámica psicológica que se llevaría a cabo, usando técnicas como el entrenamiento auto instruccional de Meichenbaum (1969), y la terapia racional emotiva de Ellis (2003), compiladas por Vicente Caballo (2007). La intención era detectar verbalizaciones internas del pensamiento, que pudieran conducir hacia el optimismo cuando son positivas o al pesimismo cuando no lo son; en este último caso, esas reflexiones favorecen el rechazo de situaciones y personas, provocando reacciones como la impaciencia, irritación, frustración, intolerancia, indiferencia, odio y hasta la emisión de insultos hacia la gente con quién se interactúa o hacia las vivencias cotidianas.

La dinámica consistió en que cada uno de los estudiantes presentes tendría que pensar en dos individuos, uno de género masculino y otro femenino, que hubieran sido significativos en su vida, para después hacer una lista de tres características negativas de cada uno de ellos que le irritaran, frustraran o molestaran y otra de características positivas. El facilitador hizo hincapié en que es más fácil pensar y decidir características negativas, pensando en individuos, cosas o situaciones. Una vez que estuvieron elaboradas esas listas, el moderador solicitó al grupo que reflexionaran acerca de lo que habían escrito y establecieran una conclusión, como resultado de un diálogo interno entre lo negativo y lo positivo. Comentó: “Los sentimientos negativos hacia las personas y las cosas pueden ser desgastantes”. Fue hasta entonces cuando les recordó: ‘como consecuencia de lo positivo, puede haber una mayor motivación, fuerza, sentido del humor y todo se puede traducir en buena salud’.

Algunas características negativas de las mujeres que ellas compartieron fueron: “es explosiva, inconsciente, solitaria, fría, arrogante, se cree lo que no es, gritona, enojona, indiferente; cuando el ejemplo fue su madre, una chica expresó: suele ser muy directa, indiferente y muy poco afectiva”. Los varones comentaron respecto a ellas: “es antipática, enojona, impulsiva, mentirosa, cínica, traidora, inconsciente, falsa y aprovechada”. Como características positivas ellas mencionaron: “es inteligente y racional, bondadosa, responsable, honesta, rápida, buena dibujante, me defiende, me apoya y me acepta tal y como soy”; mientras que ellos adujeron: “es honesta, tierna y cariñosa”.

Cuando tocó en turno hablar del género masculino, las características negativas que apreciaron ellas fueron: “es controlador, no sabe escuchar, exagerado, terco, enojón, antipático, rencoroso, sentimentalista, desesperado, envidioso, frío, inmaduro”. Mientras que, como detalles positivos, manifestaron que el varón “es valiente, solidario, comprensivo, inteligente, puntual, responsable, atento, protector, consciente y trasmite tranquilidad, amigable, amoroso, cariñoso, y amable”. Ellos atribuyeron a los varones como características negativas ser “explosivo, antipático, despreocupado, ignorante, mentiroso y mal hablado”. Mientras que como positivas, ser “fuerte, gracioso, trabajador y responsable”.

En general se observó que las mujeres fueron más expresivas y encontraron un cúmulo muy diverso de atributos en su género, mientras que los varones, fueron concretos cuando hablaron de un género u otro. Pareciera que ellas estuvieron más dispuestas a profundizar en el tema, lo que podría facilitarles la interacción con los demás independientemente del género. Sin embargo, existe la creencia tradicional de que, por esa tendencia, al expresar con mayor fluidez sus percepciones, es posible que caigan en prejuicios que les impidan conocer realmente a las personas, o que en el día a día de sus interacciones puedan exponerse a conflictos.

Concluida la intervención se pudo observar que el aumento en el porcentaje global de desacuerdo en los ítems del test aplicado antes y después, implica que los alumnos lograron una elevación del nivel de conciencia en su percepción del rol de los géneros sexuales y del estado de equilibrio e interacción respetuosa entre ellos; el aumento en el desacuerdo por parte de los hombres tuvo un promedio de 5.36 puntos porcentuales, mientras que en las mujeres alcanzó 7.48 puntos, lo que da un promedio global de 6.42 %. Quizás este valor numérico y el criterio para su estimación es poco relevante o escasamente confiable en términos estadísticos, por lo que la interpretación cualitativa de estos resultados y de las observaciones registradas se convierten en el aspecto crucial de la discusión para establecer conclusiones definitivas.

En la dinámica del encuentro deportivo mixto, se pudo constatar una gran demostración de la “supremacía física masculina” acordada cultural y hasta moralmente por ambos sexos, sin que los miembros del grupo participante llegaran a pensar el trasfondo de lo que esto significa, ya que nadie parecía darse cuenta de estos condicionamientos, por el arraigo social



del machismo. Sin embargo, al poner en tela de juicio estos acuerdos tácitos, se sienta un precedente reflexivo en los alumnos, que les permite replantearse las características y los roles de género, así como las formas socialmente definidas de interacción.

La sesión de exhibición de la película resultó muy enriquecedora y demostrativa de las interacciones conflictivas entre los géneros. Aunque no se estableció una conclusión definitiva sobre el mensaje de la obra, es decir la incidencia de la cultura sexista en la detonación de la violencia de género, los comentarios vertidos muestran que se logró el objetivo general de sensibilización, ya que al poner en discusión el tema, se generó mayor reflexión y concientización acerca de la situación de conflicto que genera la ideología machista entre los adolescentes, así como de los cambios de actitud y mentalidad necesarios para resolverla.

De la tercera dinámica se rescata la conciencia de que los géneros no son contradictorios sino más bien complementarios, ya que el masculino depende del femenino y viceversa; ambos están presentes de alguna forma en cada individuo, hombre o mujer, por lo que pueden brillar unas y otras características en cada cual, dependiendo de los requerimientos del entorno. El grupo concuerda entonces en que lo ideal es que los géneros aprendan a convivir, reconociendo sus diferencias naturales y culturales, respetando la libertad ajena y los procesos de cada uno para madurar sus propias identidades, asumir los roles que mejor les acomoden o les hagan sentir mayor felicidad y realización.

En la cuarta sesión, donde los alumnos se entrenaron en habilidades socioemocionales, todos coincidieron en que hay algunas actitudes que les pueden permitir acercarse a interactuar con sus compañeros, independientemente de la etiqueta que tengan esas acciones, mientras que otras actitudes, les dificultan hacerlo. El coordinador de la sesión sintetiza el consenso: "... lo que sucede es que independientemente de las etiquetas, hay que pensar en los individuos tal cual son, de forma respetuosa, y aceptarles como seres humanos integrales, sin prejuicios respecto a sus comportamientos, y generar estrategias para poder interactuar con todos, aunque el propósito de esa interacción sea una necesidad social para perseguir fines comunes y no por querer estrechar lazos de amistad con alguien en particular".

Una vez terminada la discusión hermenéutica de la información obtenida en la encuesta aplicada y corroborados los niveles de logro de las cuatro estrategias aplicadas en el Taller, se pueden sintetizar las siguientes conclusiones:

- La participación en un Taller de sensibilización a los conflictos de género que pueden desencadenar las actitudes y representaciones sexistas entre los jóvenes bachilleres, incide de manera positiva en sus percepciones y opiniones, ya que aumenta el porcentaje de total desacuerdo, en ambos sexos, ante los cuestionamientos convencionales de la postura de la mujer frente al hombre y de los roles de género aceptados socialmente.
- Las sesiones del Taller y las estrategias utilizadas, demostraron ser pertinentes para lograr una discusión reflexiva entre los alumnos, el replanteamiento de algunos estereotipos socioculturales y la consideración de algunas propuestas de solución a la problemática de la violencia de género en el contexto escolar.
- Se dispone de los elementos suficientes y la información sustentada y organizada, para eventualmente afinar las estrategias y las actividades diseñadas, con el objeto de implementar un Programa de prevención contra la violencia de género, que se pueda aplicar a los grupos de una Escuela Preparatoria, como parte de las actividades desarrolladas en el ámbito de Tutorías y Orientación Educativa.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Caballo, V. E. (2007). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Díaz-Aguado, M. J. (2009). “Prevenir la violencia de género desde la escuela”. Revista de Estudios de Juventud. No. 86: Juventud y violencia de género, pp. 31-46. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>

Echeverría E., Rebelín, et al. (2017). “Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo”. Enseñanza e Investigación en Psicología [en línea] 2017, 22 (enero-abril). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>

Gálvez G., Leticia. (2015). Proyecto de prevención de violencia de género en adolescentes. Universidad de Valladolid. Trabajo de fin de grado. Palencia, España. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15965/TFG-L1189.pdf;jsessionid=7D108D9343C3C076EDF324EC46ACB179?sequence=1>

Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand. (1996). Diccionario de Psicoanálisis. (Trad. Fernando Gimeno Cervantes). Barcelona: Editorial Paidós.

Mateos I., Ainoa. (2011). Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral. Disponible en: [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482088/01.AMI\\_1de7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482088/01.AMI_1de7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vázquez Valls, R., et al. (2019). Actitudes y conductas machistas y/o misóginas en alumnos de educación media superior. Universidad de Guadalajara. Informe de Investigación SEMS 2019.

---

# Amor romántico, una mirada crítica en jóvenes de secundaria

---

Marisa Concepción Carrillo Manríquez	<b>freiriana76@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0001-6608-3361
Instituto de Pedagogía Crítica /Esc. Edelmira Torres Ibarra		
Chihuahua, México		

La presente investigación nace de un estudio exploratorio con un enfoque cuantitativo que se realizó en el 2017 a estudiantes de primaria y adolescentes de secundaria, sobre los estereotipos de amor romántico que formaban parte de su cultura. Los resultados arrojaron que “en el indicador de amor romántico se presenta de manera preferente entre la población masculina y además presenta una valoración más alta en las zonas rurales en relación a las urbanas, lo que puede leerse a partir de una presencia más fuerte del estereotipo de género en las comunidades que tienden a estructurarse socialmente de forma más tradicional como es el caso de Guadalupe y Calvo y Parral” (Rodríguez & Carrillo, 2017, pág. 7). Ese estudio fue el motivo de investigar con un enfoque cualitativo sobre las percepciones del amor que tienen los y las adolescentes de Educación Básica. Es decir, ¿cómo ven al amor?, ¿dónde o en qué ámbitos lo manifiestan? y ¿de qué forma lo expresan?

En este caso la investigación se enfocó en el alumnado de tercer grado de secundaria. Pero, ¿por qué abarcarlo desde el ámbito educativo? Porque la escuela vista desde la teoría de la reproducción de Bourdieu & Passeron (1996), es un espacio en el que generalmente se reproduce la cultura predominante, pero también se puede aprovechar para analizar este tipo de fenómenos sociales que son relevantes para los y las chicas, en este caso, las creencias que los y las adolescentes tienen sobre este tema. Este análisis ayudará sin duda a ofrecer otro tipo de educación y/o de políticas educativas para minimizar la violencia de género, pues se abordó no de una manera tradicional, sino desde la pedagogía crítica.

Históricamente las mujeres han tenido un papel subordinado con relación a los hombres, entre otras cosas por la cultura romántica. Ésta se refiere, según los estudiosos del multiculturalismo como Kincheloe & Steinberg (1999) y del feminismo como Largarde (2005), a querer lograr una posición social a través de la relación con el esposo. Es por eso que las mujeres han tenido como prioridad el hogar y la familia haciendo complicado la concentración en otras esferas de la vida como la laboral y la económica, convirtiéndolas en presas fáciles de opresión porque según estos autores; “las mujeres que han caído en la trampa patriarcal e ignoran el trasfondo de la cultura romántica, están menos preparadas para defenderse de las fuerzas sociales que las oprimen” (Kincheloe & Steinberg, 1999, pág. 184).

La idea del amor romántico patriarcal da pie a diferentes tipos de violencia y agresiones por las cuales muchas mujeres sufren de diversas maneras y algunas no han vivido para contarlo. Pero también ese mismo amor romántico ha llevado a muchos hombres a echar a perder su vida, pues, por las acciones que realizan en contra de su pareja sentimental, algunos son privados de la libertad y/o se vuelven inestables sin poder realizar una vida digna. Segato (2017) comenta que la primera víctima en la violencia de género son los propios hombres, pero no lo saben porque no consiguen verse o colocarse como víctima, porque sería su muerte viril, es decir, como hombre, por lo que ella llama mandato de masculinidad, el mandato de tener que demostrarse hombre y no poder hacerlo por no tener los medios. Lo llama violencia de género porque tiene que ver con el mandato de masculinidad, que es un mandato de violencia.

México sabe de esto porque se ha presentado una vasta ola de violencia hacia las mujeres. Los feminicidios en Ciudad Juárez del estado de Chihuahua y el caso del Campo Algodonero, caso por el cual, la Comisión Interamericana Derechos Humanos (CIDH) interpuso ante la Corte IDH una demanda contra México.

“En los casos de Claudia Ivette González, Esmeralda Herrera Monreal y Laura Berenice Ramos Monárrez, por denegación de justicia en relación con la desaparición y homicidio de las víctimas, en Ciudad Juárez; con cuatro fallas, como la falta de políticas de prevención en estos casos pese al conocimiento por parte de las autoridades estatales de la existencia en Chihuahua de un patrón de violencia contra mujeres y niñas; falta de respuesta de las autoridades frente a estas desapariciones; falta de la

debida diligencia en la investigación de los homicidios, falta de reparación adecuada en favor de sus familiares. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, con fecha 16 de noviembre de 2009 emite sentencia contra el Estado mexicano señalando entre otras cosas, que el Estado incumplió con su deber de investigar -y con ello su deber de garantizar- los derechos a la vida, integridad personal y libertad personal, en perjuicio de las tres mujeres mencionada anteriormente (Cladem, 2010, pág. 1)

Éstos son tan solo ejemplos de la magnitud de la violencia de género que se ha vivido en el estado. Pero no solo eso, también se han dado otros fenómenos como el embarazo adolescente, la violencia en el noviazgo y violaciones sexuales que impiden a las mujeres disfrutar de una mejor calidad de vida.

El Centro de Prevención u Atención a la Violencia (CEPAVI) (2017) menciona que, aunado a esto, los y las jóvenes se encuentran con la violencia sexual, la cual, no es exclusivamente por un abuso, sino que se incluye en esta cuestión las prácticas no deseadas, o el prohibir el uso de un método anticonceptivo, o bien, cuando se presiona a la pareja en que se realice este contacto íntimo que después se convierte en chantaje, pues él o la afectada tienen miedo de perder la relación y acceden a esta coacción. Asimismo, detalló que la disposición de hablar sobre este tipo de problemas es mínima, ya que se consideran temas tabúes por parte de la sociedad (García, 2017).

Por otro lado, estadísticas del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2017) mencionan que el estado de Chihuahua ocupa el segundo lugar nacional en embarazo de adolescentes, correspondientes al 2015, con un promedio de 21.4 alumbramientos de mujeres desde los 10 hasta los 20 años, del total de 63 mil 395, lo que representa un total de 13 mil 623 para dicho año, según cifras proporcionadas por la Secretaría de Salud.

En este marco de acciones conducentes a la disminución de la discriminación y violencia hacia las mujeres, fue pertinente la realización de una investigación fenomenológica enmarcada desde la perspectiva de género en jóvenes adolescentes de nivel de secundaria con el fin de

conocer las ideas del amor y la forma de manifestarlos, porque de acuerdo a las respuestas obtenidas se pudo analizar si esas percepciones y manifestaciones le suman a la violencia que se vive en el estado.

Por lo que este trabajo definitivamente tiene un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa implica ver más allá de lo que se nos presenta, de lo que nos dicen, de lo que vemos a simple vista, es preguntarnos ¿por qué?, ¿Cómo?; es salir y ver el entorno donde suceden las cosas, es ver como sujeto a quien se investiga no como objeto, es comprender los mundos o las realidades.

Se utilizó como método la fenomenología que es “una es una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales” (Álvarez & Gayou, 2005, pág. 85)

A partir de la fenomenología se persiguió analizar algunas experiencias de amor de los y las adolescentes de tercer grado de nivel secundaria. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida) (Álvarez & Gayou, 2005). Por medio de ella se pudo rescatar los significados del cómo viven el amor los investigados, para rescatar por qué piensan o perciben el amor de cierta forma, en qué manifestaciones concretas de la vida diaria identifican el amor, qué rasgos identifican del amor, en qué ámbitos se sitúa la construcción que tienen del amor y qué nociones teóricas sobre el amor prevalecen en las percepciones de los estudiantes.

Los resultados de esta investigación arrojaron que teóricamente la percepción de amor que tienen los y las chicas de educación secundaria se instala en el amor romántico donde dentro de su cotidianidad o de su vida diaria van manifestando con acciones y sentimientos la forma en que ellos identifican el amor; por ejemplo, el querer estar en todo momento con la persona amada.

Las formas en que los y las chicas expresan ese sentimiento ponen en riesgo su individualidad y su libertad. Por lo que hace necesario educar desde un marco de amor radical en donde pueden cuestionar sus elecciones y no se expongan en situaciones que puedan perjudicarlos como personas.

Los ámbitos en los que van construyendo la idea del amor es en la relación que tienen con sus iguales en la escuela y socializado lo que se les presenta en los medios de comunicación como el internet, la televisión y la radio. Esas interacciones tienen gran influencia para la formación de la subjetividad de los y las estudiantes por lo que hace necesario de un posicionamiento crítico pues se carece de él ya que no se cuestiona ni se analizan lo que se presenta por parte de la cultura patriarcal.

Se rescata en el análisis que los y las adolescentes se basan en los roles y estereotipos de género para elegir a su pareja sentimental reproduciendo con ello la violencia simbólica. Por lo que se hace necesario e importante trabajar los estereotipos de género por que la convivencialidad que se da dentro de las relaciones de pareja serían mucho más sanas, respetuosas e igualitarias si no las rigieran esos roles y estereotipos sexistas.

Se encontraron manifestaciones que se relacionan con los mitos del amor romántico como lo es la exclusividad, la infidelidad, el amor eterno, entre otras, lo que da paso a los varios tipos de violencia.

Por lo que es necesario abordar esos temas dentro del plantel educativo, darles paso a las pedagogías feministas donde se analicen los métodos, técnicas y los contenidos escolares porque éstas permitirán abordar distintos tópicos en los planes de estudio y programas académicos con perspectiva de género con el fin de despatriarcalizar la educación y obtener una ciudadanía transformadora (Menárguez, 2018).

Así mismo en otra categoría muy interesante es que ciertas manifestaciones o pensamientos de los y las chicas con respecto al amor romántico es por miedo a la soledad y se ligan a los



mitos del amor eterno y el de la perdurabilidad lo cual da paso al sufrimiento al darse cuenta de que no siempre es así.

Es por eso la necesidad del aprendizaje del amor radical dentro de una pedagogía contra la violencia de género, la cual propone entre otras cosas que los y las chicas aprendan a lidiar con las rupturas de pareja, que aprendan a no depender de nadie porque se tienen a sí mismas, que se aprenda a amar con libertad, a tener relaciones igualitarias con responsabilidad, conocimiento, cuidado y respeto donde no se confunda el enamoramiento con el amor; situación que los puede hacer caer en decisiones o acciones equivocadas como un embarazo adolescente o caer en violencia durante el noviazgo, que después son muy difíciles de remediar.

A manera de conclusión desde el ámbito de la educación es muy importante la concientización de las y los actores educativos enseñándoles cómo usar lo que los medios de comunicación ofrecen de manera crítica y la capacitación a partir del rompimiento de esquemas. Es importante aprovechar que los y las adolescentes se encuentran abiertos a nuevos conocimientos o aprendizajes pues como dice Marina (2015) la adolescencia es una etapa privilegiada, pues el cerebro se rediseña por completo; esto hace el momento perfecto para que los y las chicas reaprendan y reconstruyan nuevas formas de ver su realidad.

Si la escuela trabaja para desarrollar un pensamiento crítico los y las adolescentes verán de manera diferente el mundo que les rodea. El propiciar la participación de manera activa con sus alumnos y alumnas para hacerlos pensar por sí mismos/as contribuirá a cambiar la cultura patriarcal en la que vivimos.

Todo esto sin dejar de lado a los padres, madres o tutores de familia pues dentro del amor radical es importante el diálogo, en el sentido que profesores, maestras, alumnado y responsables de familia interactúen estos temas, por lo que esa acción aportará a crear relaciones más sanas e igualitarias, adoptando otras perspectivas como: la perspectiva de género o perspectiva en derechos humanos.

Este tipo de pensamiento hará- parafraseando a Paulo Freire- que los chicos y chicas pasen de una conciencia ingenua y a una conciencia crítica la cual permitirá que éstos pregunten, observen, analicen y vean más allá de lo que se les presenta. Que sean conscientes del porqué de las cosas o del orden social. Esa es, en sí la propuesta del amor radical, cuestionarse el por qué les atrae y eligen ciertas personas, analizar los motivos y transformar esos constructos sociales para mejorar sus relaciones amorosas.

Con base en el análisis sobre las percepciones que tienen los y las adolescentes sobre el tema del amor, se hace necesario que desde el ámbito educativo, se trabajen en cuatro aspectos muy importantes con el fin de mejorar las relaciones sociales: 1) las masculinidades, para que los chicos puedan comprender que hay otras opciones y puedan ejercer otro tipo de masculinidades a la impuesta y así llevarnos a mejores relaciones afectivo-sexuales; 2) la educación coeducativa, sería mirífico que las escuelas ofrecieran una educación sin sexismo, es decir, no solo quedarme en el plano mínimo de aceptar a mujeres y a hombres en la institución, si no, ofrecer una educación con igualdad sustantiva de oportunidades, es decir, igualdad en los hechos, sin estereotipos de género porque así se obtendrían relaciones mucho más justas, igualitarias y sanas. 3) el papel del docente, porque es una pieza clave en el rompecabezas de la educación ya él o ella pueden hacer la diferencia entre reproducir una cultura a cuestionar dicha cultura; y 4) la pedagogía crítica, que permitirá educar para ser libres; libres de constructos ideológicos como el caso del amor romántico, que objetivizan a las mujeres y contribuye a la violencia de género.

El amor radical por medio de la pedagogía crítica, permitirá a los y las adolescentes cuestionarse sobre la atracción y la elección que realizan al momento de entablar relaciones amorosas; para decidir de manera consiente y para bien de ella o él, lo cual, ayudará a entablar relaciones sexo afectivas mucho más sanas, justas e igualitarias, la cual, tendrá un impacto positivo en diversas esferas de la vida como la familia, la económica, la social y por consiguiente, contribuirá a la prevención de la violencia de género.

## Referencias Bibliográficas

---

- Álvarez, & Gayou. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, & Passeron. (1996). *La reproducción*. Barcelona: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Cladem. (mayo de 2010). Obtenido de <https://www.cladem.org/es/espanol/64-quehacemos/estrategias-de-accion/litigio/litigios-internacionales/litigios-internacionalesoea/174-caso-campo-algodonero-mexico-femicidio-feminicidio>
- Fominaya, C. (11 de enero de 2015). ABC familia. Obtenido de El talento de los adolescentes: [http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20150111/abci-adolescentes-marina-familia-201501091644.html#ns\\_campaign=rrss-inducido&ns\\_mchannel=abc-es&ns\\_source=fb&ns\\_linkname=noticia.foto&ns\\_fee=0](http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20150111/abci-adolescentes-marina-familia-201501091644.html#ns_campaign=rrss-inducido&ns_mchannel=abc-es&ns_source=fb&ns_linkname=noticia.foto&ns_fee=0)
- García, A. (23 de febrero de 2017). El diario. Obtenido de <http://eldiariodechihuahua.mx/Delicias/2017/02/23/violencia-en-el-noviazgo-detectan-6-de-cada-10-parejas-cepavi/>
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1999). *Changing Multiculturalism*. Barcelona: Octaedro.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Menárguez, A. T. (27 de febrero de 2018). El país. Obtenido de El país: [https://m.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=2066996580225584&id=100007457862300&notif\\_id=1519702710737019&notif\\_t=mention&ref=notif#](https://m.facebook.com/permalink.php?story_fbid=2066996580225584&id=100007457862300&notif_id=1519702710737019&notif_t=mention&ref=notif#)
- Rodríguez, S., & Carrillo, M. (2017). COMIE. Obtenido de Amor y violencia. Un fenómeno a explorar en la educación básica.: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2728.pdf>
- Rodríguez R., G. (2011). *Género y educación sexual integral*. México D.F.: Cal y arena.
- Segato. (4 de mayo de 2017). Por qué la masculinidad se transforma en violencia. (C. d. (Ciscsa), Entrevistador)
-

# Conductas de discriminación entre alumnos en las aulas del colegio de bachilleres del estado de Hidalgo (COBAEH)

---

Paola Kareli Guerrero Cortés	paolacortes2609@gmail.com	Registro ORCID 0000-0003-4873-1964
Centro Universitario Hidalguense (CUH)		Pachuca de Soto, México

La violencia escolar es un comportamiento, principalmente realizado por los jóvenes en el que se incurre en una violencia entre pares, y aunque es evidente que no es la única forma en la que se conciba la discriminación y el estigma, son elementos recurrentes dentro de las prácticas escolares dentro de la educación básica en nuestro país.

Debemos dejar claro, desde este punto del trabajo que no todas las manifestaciones de violencia refieren necesariamente a cuestiones en materia de violencia escolar, sino que, a lo largo de jornadas escolares encontramos distintas exposiciones de violencia a partir de la discriminación, por tanto, es menester analizar cuidadosamente las interacciones que implican violencia, estigma, y discriminación.

Las interacciones que se gestan dentro del ambiente áulico reclaman ser analizadas para poder entender qué es lo que sucede diariamente, es por ello que dentro de este artículo en el cual se propone trabajar con el método etnográfico e historias de vida se observó a los docentes y alumnos del COBAEH 07 del municipio de Zempoala en el Estado de Hidalgo, teniendo como hipótesis inicial que las diferentes interacciones que se gestan dentro del aula en la que se ven sumergidos

fenómenos como estigmas raciales, discriminación y la violencia tiene como daño colateral la aparición de exclusión educativa en las escuelas de nivel medio superior en nuestro país.

La intención secundaria de esta investigación es recuperar la voz de los protagonistas, no solo de las víctimas si no de los victimarios y docentes que también participan activamente en esta combinación de fenómenos, Para alcanzar el objetivo planteado se dividió el trabajo en tres secciones, donde la primera hace recuento de investigaciones realizadas sobre la violencia escolar, identificando así diferencias teóricas y conceptuales entre los autores, para el segundo capítulo reservamos una discusión sobre las definiciones de discriminación y estigma, dejando para el planteamiento del problema la unificación de las distintas significaciones en contextos de la interacción en la educación básica, y, por último el aterrizaje teórico-práctico de los métodos de investigación de este trabajo.

### *Violencia Escolar*

Dentro del contexto escolar existe diversidad de relaciones que son creadas a través de ideologías, contextos socioeconómicos, estados físicos y culturales, así mismo, dichas interacciones pueden ayudar o impedir al estudiante a relacionarse de forma positiva, no solo áulico, sino, fuera de los espacios territoriales que al salón de clases refiere. Cabe destacar que la interacción social del individuo puede afectar positivamente o negativamente en su motivación: autoestima y formas de relacionarse con su ambiente inmediato, en este caso escolar.

Luego entonces, las relaciones creadas de manera negativa dan como resultado actitudes que generan violencia, misma que refleja la descomposición de la sociedad actual y que dan pauta a distintas situaciones que posición al individuo, en una zona de aislamiento. La violencia se clasifica según Gómez (2007) “De acuerdo a la manera en la que se manifiesta, pero existen manifestaciones a las que, por sus características se da una denominación particular: violencia de género, acoso sexual, violencia escolar y Bullying, etc.”

De acuerdo a las relaciones que el individuo crea en un contexto escolar, la violencia que se genera entre pares es el Bullying que si bien va ligada a la violencia escolar, es importante mencionar las diferencias existentes presentadas por Olweus e Inger(1998) “Radica en que el Bullying se presenta de forma repetitiva, sistemáticamente y con la intención de causar daño o perjudicar a alguien más débil; mientras que la violencia escolar suelen ser acontecimientos esporádicos, pero con la mismas consecuencias.”

Las diversas circunstancias que enfrenta el alumno dentro del aula y la relación que se tiene con su entorno se convierten en negativas teniendo como daño colateral, fenómenos como la discriminación el acoso teniendo como transformación el llamado Bullying Fenómeno social que desde su emergencia o toma de poder se ha convertido en un concepto netamente multisignificativo y tomado en cuenta por diversos autores en un gran abanico de disciplinas y desde la perspectiva de Arón (citado por Lugones Botell & Ramírez Bermúdez, 2017) comenta que “El Bullying ocurre cuando los niños o adolescentes son atormentados continuamente por otro u otros con más poder, ya sea por su fortaleza física o por su nivel social”.

Gracias a la aportación antes mencionada, podemos inducir la presencia de tres características como lo es la agresión a una persona que ocupa el papel de victimario y estas mismas son por apariencia física, nivel social, provocando angustia, exclusión y problemas para desarrollarse plenamente dentro de su contexto educativo así mismo también verbal y gesticular afectando de la misma manera como una agresión física.

Con ello, refiere Bandura (1977) “Que el ser humano no es bueno ni malo por naturaleza si no que aprende a comportarse de manera antisocial” desde esta perspectiva, podemos comprender que las conductas de Bullying escolar van más allá de comportamientos propios, sino que refieren a una relación de poder, en la que como en toda relación social tendrá que existir un dominado para que exista un dominador.

Gracias a esta definición de superioridad, podemos tomar la postura de Morales y Pindo (2014) que hace una tipificación del Bullying:

**Tabla 1: tipificación del bullying.**

Maltrato físico	Se puede dar de manera directa, haciendo uso de diferentes objetos agresiones tales como patadas, empujones y golpes, o bien se puede dar de forma indirecta, a través de daños materiales, robo o destrozo de material escolar, libros, objetos personales, etc.
Maltrato verbal	Este se da mediante insultos, difamaciones, burlas, mensajes telefónicos, lenguaje sexual entre otros.
Aislamiento o exclusión social	Sucede cuando un compañero ignora a otro, no le dirige la palabra, impide la participación con el resto del grupo ya sea en actividades lúdicas o en trabajos académicos, convencer a las amistades de la víctima para que ya no se acerquen a él/ella,

**FUENTE:** Creación propia a partir de Morales y Pindo (2014)

Luego entonces y siguiendo la tipificación de bullying por Morales y Pindo (2014) podemos observar que se puede presentar de diferentes maneras siguiendo un patrón de superioridad. “No todos los bullies tienen el mismo estilo: algunos utilizan la fuerza física y molestan hasta llegar a los golpes, patadas o empujones: otros en cambio no lo hacen tan abiertamente son más reservados y manipuladores tratan de ejercer control” (Rodríguez, 2004).

Dentro del contexto escolar en el desarrollo de la interacción áulica que día a día vive el estudiante es importante poder definir quiénes y cómo son los que participan dentro de esta actitud de superioridad llamada bullying. Existen varios participantes dentro del Bullying los cuales se definen de la siguiente manera según Sánchez (2009)

**Tabla 2: Participantes del bullying.**

Acosador	Puede ser uno o varios agresores, que ejercen su dominio a través del abuso y hostigamiento.
Victima	Quien sufre las agresiones, pueden ser víctimas sumisas o activas.
El / Observadores	Observadores de hechos que callan por múltiples razones.

**Fuente: creación propia a partir de Sánchez (2009)**

Todos los participantes definidos por Sánchez (2009) parten de una misma postura identificando rasgos físicos, culturales, socioeconómicos y psicológicos para así poder tener una participación dentro de estas actitudes siendo empleados bajo su propia perspectiva y desempeñando la actitud pertinente de acuerdo a su definición.

El Bullying se ha normalizado a tal grado que puede pasar desapercibido e inclusive afirmar que el origen se encuentra en los centros escolares por la falta de aplicación de normas llevando esto a la justificación por parte de las víctimas como acciones normales de acuerdo a la actitud representada en el contexto escolar, según Pierre Bourdieu(2009)“Es una violencia insensible e invisible para sus propias víctimas que se ejerce a través de las palabras y de la comunicación cotidiana y que se apoya en relaciones de dominación”

Es importante definir cuáles son las causas que llevan al alumno a actitudes violentas y de superioridad a otro alumno que se considera inferior desde esta perspectiva.

Las causas y características son factores de contexto y personales que constituyen el basamento de comportamientos agresivos aprendidos a edad temprana y mantenidos hasta la adolescencia. La familia puede ser epicentro de relaciones violentas; así, como existe una historia de vida de maltrato o abuso aquel estatus se expone hacer repetido como parte de la vida escolar [...] (Rockwell,1997)



Se sabe que parte de la socialización del individuo es la familia que juega un rol importante pero no olvidemos que la escuela es parte fundamental del desarrollo debido a su papel de trasmisor de valores normas etc.

Si bien es importante reconocer que este tipo de problemáticas pueden desencadenar un fracaso escolar o un absentismo esporádico. Según Pérez (2012) “Son imputables únicamente al individuo y no responsabilizan al centro educativo de estos problemas, en este sentido es preciso admitir que la propia escuela, cultura y dinámica de enseñanza-aprendizaje juegan un papel relevante en las problemáticas, pero no el principal.”

Así mismo que ayuden al sujeto a enfrentar éstas situaciones durante la edad escolar, que le impiden desarrollarse plenamente, teniendo un impacto no solo en la vida estudiantil sino también en la vida personal y/o privada del sujeto.

### ***Discriminación y Estigmatización.***

Se sabe que la escuela es la segunda estancia donde el individuo se desarrolla según Pierre Bourdieu en su sociología explicativa la escuela es aquella institución donde se fabrican personas en forma de actuar, pensar y obrar. Dentro del contexto escolar, la discriminación y la estigmatización puede estar presentes en las políticas educativas, el currículo, en el tipo de disciplina en la gestión del aula y en las relaciones que se establecen entre los actores educativos luego entonces es importante, poder definir que es la discriminación desde dos diferentes posturas empezando por Luis Salazar (2008).

Es un término que ha adquirido un significado intelectual, moral y jurídicamente negativo en la medida que remite a una distinción o diferenciación que afirma que determinados grupos de personas, caracterizadas por un rasgo específico no deben tener los mismos derechos ni deben ser tratados igual que las personas pertenecientes al grupo que posee los rasgos que los identifica como normales o superiores.

Otra postura importante de mencionar es la de Cisneros (2004) “Es una violación, una negación del principio de igualdad de oportunidades por que toma en cuenta factores que no tienen que ver con las capacidades reales de las personas.” La estigmatización que va en conjunto con la discriminación hace referencia según Goffman (1963) “A toda característica o atributo de una persona que presenta connotaciones negativas y amplio descrédito, por parte de los demás, ubicando a la persona estigmatizada en una posición social anormal.” Otra postura que identifica la estigmatización es la de Major y Steele (1998) “Advierte la devaluación de la identidad social con el funcionamiento de la sociedad de acuerdo a la estructura impuesta.” Estas prácticas son un resultado del Bullying que se presenta día a día dentro del entorno escolar, afectando al alumno no solo en su vida estudiantil, sino, en su vida social dando como resultado una exclusión educativa que es definida por Dra. Pérez (2008)

La exclusión en el ámbito educativo significa no fomentar el respeto mutuo, el no reconocimiento de otros estilos de vida, la existencia de situaciones de discriminación, la no capacidad para comprender a los otros, la no atención y actuación con sentido comunitario, la homogeneidad de la enseñanza que no haga posible la adaptación del alumno.

### *Metodología*

La realización del método de historias de vida, refiere a una minuciosa planificación, la idea de adoptar este método de investigación responde a presentar el caso de una estudiante del COBAEH 07 de Zempoala, Hidalgo donde el diseño de la investigación se basa en el supuesto principal de esta investigación: la idea de que en dicho centro estudiantil existen dinámicas de discriminación y violencia convertidas en bullying. Para dar respuesta a esta hipótesis se localizó a una alumna, quien responde a un contexto diferente al de sus compañeros, mismo que refiere a la Ciudad de México y se encuentra en un barrio marginado tanto escolar, política, laboral y académicamente como lo es Iztapalapa. Esta recogida de datos se realizó a través de entrevistas grabadas en audio con el consentimiento del informante clave.

Como segundo método de investigación se tomó la etnografía, tal como lo menciona Bisquerra (2009), nace en contextos forjados y creados en islas donde los antropólogos estudiaban;

Las sociedades complejas a través del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana: barrios, comunidades, manicomios, cárceles, juzgados, clínicas y, por supuesto, escuelas.

Cuando la etnografía se utiliza para estudiar la cultura educativa, se denomina etnografía educativa, y su objetivo es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales. (Del Rincón,1997).

Gracias a este método pudimos tener la posibilidad de acercarnos al fenómeno observándolo a través de la observación participante.

### *Avances y/o hallazgos*

A través de la entrevista grabada se identifica que la Alumna “X” sufría actos discriminatorios especialmente por la forma de comunicarse y de expresarse, pero que también estos actos discriminatorios venían por la cultura y la zona marginal de su procedencia, afirma que no solo ha sufrido bullying por parte de sus compañeros de aula, sino, también por docentes que la inculpan por actos de robo que suceden dentro del mismo. Comparten que las burlas y los apodos eran parte de la convivencia no positiva para ella, ejemplificó algunos de los apodos que sus compañeros de clase le habían otorgado “iztapalapeña” “defectuosa” “marginal” entre otros. Y situaciones en las que durante el receso los alumnos, pero principalmente de sexo femenino la empujaban al cruzar los pasillos de la institución retándola a empezar una pelea argumentando el valor social que ella tenía en el barrio y en algunas situaciones escondiendo sus pertenencias. La alumna “X” argumenta que una de las situaciones que más la perturbó fue cuando una de sus compañeras de clase se ofreció en los sanitarios a prestarle un cosmético haciéndola sentir su amiga durante todo momento, ella se probó dicho cosmético para luego percatarse que su compañera de clase antes, había depositado en el contenedor de basura dicho cosmético, para burlarse de ella.

“Las mamás de mis compañeros les prohibían invitarme a sus casas comentando que la gente de CDMX no tenía conductas de moral ni valores”

Efectivamente a través de la etnografía se visualizó ciertas actitudes de estigmatización dentro del contexto estudiantil, murmullos en pasillos cuando ella pasaba y trato inferior con las autoridades pertinentes.

La alumna “x” como parte final de la entrevista realizada comenta “No estoy aquí para hacer amigos, vengo de una zona marginal donde lo más fácil es quedarse en la calle a vender sustancias como la mayoría de mis conocidos vengo aquí a cumplir mi meta a sobresalir del barrio”.

### *Conclusiones*

Esta investigación, contribuye al análisis de las prácticas discriminatorias ocasionadas por etnia, cultura y estigma. Realizadas en un contexto diferenciado en moral, ética y valores.

Subraya la importancia de examinar las variables individuales que desarrollan la discriminación misma que muestran estar ligadas a violencia escolar y bullying. La experiencia de violencia en contexto social y familiar da como resultado el sufrir o ejercer violencia en el ámbito educativo. Los resultados mostraron que venir de una zona marginal da pauta a diversas problemáticas no solo en contexto estudiantil si no que impiden que el alumno se desarrolle plenamente en su contexto familiar y social.

En definitiva, este trabajo pone de manifiesto situaciones que ponen en riesgo la integridad del alumno, pero que también puede ser utilizado para abordar cuestiones de inclusión educativa y equidad dentro del plantel COBAEH Zempoala 07 colocando a la violencia como un problema multidimensional entendiendo el papel tan importante que la institución educativa tiene para dar respuesta o ignorar las prácticas discriminatorias ejercidas entre alumnos.

## *Referencias Bibliográficas*

---

- Ayala Carrillo, M. D. (2015). *Violencia Escolar: Un Problema Complejo*. México: Ra Ximhai.
- Didier, M. (2017). Normas Sociales, Estereotipos y Discriminación Entre Pares. Guadalajara Jalisco: *Revista Mexicana De Investigación Educativa*.
- Evelio, C. P. (2011). *El Acoso Escolar De Las Causas, Origen Y Manifestaciones A La Pregunta Por El Sentido Que Le Otorgan Los Actores*. Bogotá Colombia: Magis.
- Leopoldo, C. F., & Piña Mendoza, C. (2005). *La Estigmatización Social Como Factor Fundamental De La Discriminación Juvenil (134 Ed.)*. México: El Cotidiano.
- Nashiki, A. G. (2013). *Bullying: El Poder De La Violencia Una Perspectiva Cualitativa Sobre Acosadores Y Victimas En Escuelas Primarias De Colima*. Colima: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Rafael, B. A. (2009). *Fundamentos Metodológicos De Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Roseell, J. (2002). *La Educación Escolar En Relación Con La Libertad De Religión Y De Convicciones, La Tolerancia Y La No Discriminación*. España: *Revista Española De Pedagogía*.
- Santoyo Castillo, D. (2014). *Acoso Escolar En México Actores Involucrados Y Sus Características*. México: Centro De Estudios Educativos.
- Vega López, M. G., & González Pérez, G. J. (2016). *Bullying En La Escuela Secundaria: Factores Que Disuaden O Refuerzan El Comportamiento Agresor De Los Adolescentes*. Guadalajara Jalisco: *Revista Mexicana De Investigación Educativa*.
-

# Actitudes en estudiantes de educación media superior respecto a expresiones machistas y/o misóginas

Ricardo Vázquez Valls	<a href="mailto:ricovalls@hotmail.com">ricovalls@hotmail.com</a>	Registro ORCID 0000-0002-1602-6067
Luis Gerardo Chávez Godínez, J. Guadalupe Zaragoza Jiménez, Jesús Alfredo Souza López, Mónica Yolanda Rodríguez García, José Luis Aguirre Martínez		
Escuela Preparatoria No. 3. Universidad de Guadalajara Fundación Vivir en Armonía A.C.		
		Guadalajara, México

A nivel mundial existe una premisa axiológica que plantea la superioridad del hombre sobre la mujer. A pesar de las luchas feministas, el género masculino tiene la facultad de ejercer dominio sexual sobre el femenino, por una especie de licencia social sobrentendida, dado el carácter agresivo de su rol. Las mujeres se sujetan al acoso de los hombres, como un lastre inmanente a su condición subordinada.

Estas actitudes se desarrollan desde la juventud temprana, durante la que incorporan valores perversos, como la falta de respeto a la integridad y la dignidad de las personas. Se construyen de manera inconsciente, tanto en la familia, como en la escuela.

Resulta relevante conocer las actitudes de estudiantes de Educación Media Superior que viven una etapa crucial en la conformación de su personalidad, para visualizar estrategias formativas que permitirán atajar ideologías y actitudes machistas, que desencadenan actos agresivos, especialmente del hombre contra la mujer.

La presente investigación partió de observaciones hechas por docentes en torno a la auto descripción de la fragilidad de la mujer estudiante, ante eventos de acoso sexual de sus compañeros como si fuera “algo natural”, que “así debe ser”.

La percepción de debilidad en las mujeres, consigue que el hostigador cree niveles mucho más grandes de temor entre sus víctimas; la mayor parte de las estudiantes acosadas no lo denuncian por vergüenza y por la lentitud del sistema penal para imponer castigos (Cass y Mallicoat en Hernández, 2015).

Esta investigación de carácter cuantitativa observacional y cualitativa fenomenológica, aporta al conocimiento del machismo y la misoginia que conlleva el acoso sexual estudiantil, de sus raíces familiares, sociales y antropológicas, así como para fundamentar procedimientos de prevención.

### *Objetivos*

- Determinar la incidencia de actitudes y conductas machistas o misóginas por parte de alumnos de ambos sexos.
- Reconocer posibles causas familiares y sociales del acoso sexual estudiantil a partir de entrevistas personalizadas que expliquen su fenomenología.

La Declaración y la Plataforma de Acción Beijing, promulgada en 1995, señala que la violencia contra la mujer consiste en actos agresivos o irrespetuosos basados en el género, dentro de los que se presentan daños, leves o severos, sean físicos o psicológicos, que van desde acoso discreto, intimidación, amenazas, hasta la violencia física, sexual, e incluso privación de la libertad y asesinato.

Hay estudios que caracterizan a la mujer como “débil” y responsable del hostigamiento, acoso y asalto sexual por parte del hombre (Kilmartin, et al, en Hernández, op. cit.); el problema radica en que la propia estudiante lo considere así inconscientemente y se visualice débil y susceptible de asalto sexual, si no se comporta como la tradición señala: sumisa, obediente, atenta, sensible a lo que el hombre desee, acatando sus órdenes, por penosas que le resulten.

Echeverría y colaboradores (2017) en un estudio con estudiantes de ambos sexos, encontraron que las mujeres en comparación con los hombres, triplicaron el porcentaje de frecuencia en

situaciones de miradas morbosas, gestos sugestivos, piropos, comentarios o frases de carácter sexual que incomodan u ofenden, así como en situaciones de temor a ser atacada o abusada sexualmente.

La mujer ha quedado estigmatizada en todas las sociedades civilizadas, en una posición de notable desventaja respecto del hombre. Al sexo masculino se le atribuye una jerarquía “por naturaleza” superior que le confiere poder sobre niños, mujeres, esclavos, animales (todos seres inferiores). Aunque a la mujer se le concede un cierto carácter humano, se le exige menos desde el punto de vista de la ética sexual viril porque se le atribuye una menor capacidad de control sobre sí misma. Se le impone una temperancia que tiene que ver con su situación de dependencia respecto a su familia y su marido, y con la preeminencia de su función procreadora (Michel Foucault, 1984).

“Para algunos investigadores el origen del machismo mexicano está en la defectuosa educación que la madre sobreprotectora dispensa al hijo varón, al que introyecta sentimientos de omnipotencia. En la esfera sexual le permite todas las libertades e incluso las aprueba. Las agresiones del joven hacia la mujer, mediante las cuales establece una cierta identificación con el padre, son aprobadas, por considerarse característicamente heterosexuales” (Ontañón, 1994).

### *Metodología*

La investigación se llevó a cabo en una preparatoria metropolitana. Tuvo un enfoque cuanti-cualitativo.

En el cuantitativo se utilizó un método observacional y descriptivo, mediante una encuesta estructurada en línea con el programa Excel por gmail. El instrumento se modificó del cuestionario original de Oliva D, A., et al. (2015). Se procesó con medidas de tendencia central que se representan en una tabla y un gráfico.

Con una matrícula de N=2018 alumnos, con índice de confianza de 95.5%, la muestra quedó en n=319.



En lo cualitativo, se realizaron 10 entrevistas dirigidas, (5 mujeres y 5 hombres) para conocer su percepción de la influencia del ambiente familiar y social sobre el desarrollo o construcción de sus principios y valores personales, con relación a los roles sexuales, la interacción entre los géneros masculino y femenino y su percepción de identidad sexual ante el género opuesto. Los registros de estas entrevistas se analizaron con un enfoque hermenéutico fenomenológico.

### *Avances y/o Hallazgos*

En el ítem uno, 36.05% (11.91+24.14) señalaron: “el lugar más adecuado para la mujer es su casa”; 42.95% solo en ocasiones estarían de acuerdo; el 21% total desacuerdo. En el ítem dos, 56.43% se oponen con que “la mujer es más débil que el hombre en todos los aspectos”; el 40.75% señaló que solo en ocasiones estarían de acuerdo. En el ítem tres, 73.35% no aprobaron que la mujer tuviera obligación de atender bien la casa; un 18.18% expresaron que solo en ocasiones estarían de acuerdo. En el ítem cuatro, 80.25% fueron por: “no poner a la mujer en su lugar, para que domine al hombre”, pero en el ítem siete: “la mujer debe respetar la autoridad del hombre en la relación de pareja”, 12.85% (4.39+8.46) coincidieron en afirmar “siempre” o “casi siempre”. En el ítem diez: “Por naturaleza, la mujer está mejor dotada que el hombre para soportar el sufrimiento”, 22.26% (7.21+15.05) consideraron que sí. En el ítem once, 7.83% (3.13+4.70) expresó que “una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito de su relación de pareja”; En el ítem doce 35.74% (18.5+17.24), estuvieron de acuerdo en que “un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza a su mujer”. 34.80% estuvieron siempre de acuerdo en que “el hombre llega hasta donde la mujer quiere” (ver gráfico 1). 18.18% manifestaron estar casi siempre de acuerdo con el ítem 13. 7.21% (2.51+4.70) coincidieron en que “la forma de vestir de la mujer dice cómo quiere ser tratada” (pregunta 15). Finalmente 43.89% de la muestra total, señalaron que “la mujer debe ser siempre fiel al hombre” (ítem 16).

Resultados de las entrevistas. Se formaron meta-categorías para buscar coincidencias y elegir textos representativos de los discursos. En esta sección se comparan las opiniones y experiencias de los conversados con los resultados de la parte cuantitativa.

### *El caso de las estudiantes.*

P: ¿Cuál es el origen de actitudes de machismo y misoginia en esta sociedad?

R: “Viene de la educación que recibimos en casa; tu mamá te recuerda que como mujer no eres tan fuerte, por eso debes cuidarte más, debes ser decorosa, no debes dar pie a que te digan nada, especialmente cuando vas sola por la calle”. “He notado que no se educa de la misma forma a hombres que a mujeres...” Comentario: Ellas perciben diferencias en las pautas educativas familiares de acuerdo al sexo biológico, lo que denota que los padres consideran que la mujer está más desprotegida, requiere un mayor cuidado porque la perciben débil, expuesta al acoso y a experiencia de violencia sexual; Coincide con el 40.75% que señaló que solo en ocasiones estarían de acuerdo en que la mujer es más débil que el hombre en todos los aspectos.

Otra estudiante: “... la sociedad es muy hipócrita, salen con sus campañitas de respetar a las mujeres, porque: ¡pobrecitas, son tan tontas que no se pueden defender solas!” Una más dijo: “... en el tren hay un vagón para mujeres, al principio pensé: “¡ah, mira qué chido, piensan en nosotras!” pero al pensarlo mejor, eso no fomenta la igualdad. Otra chica: “Creo que es en parte la religión, muchas de nosotras venimos de familias católicas, se nos enseña que por el pecado original, el destino de las mujeres es soportar el yugo del hombre...”

Las respuestas coinciden con que el origen de la actitud machista o misógina se aprende en casa y es una cuestión “cultural”. El fragmento: “...si eres mujer, tu lugar es en la cocina o cuidando niños”, denota paridad con la aseveración: “El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia”, que coincide con lo que señaló el 33.7% de la muestra (Tabla N°1).

P: ¿Cómo te hace sentir eso en lo personal?

El 18.8% consideró que sólo en ocasiones “atender la casa es obligación de la mujer” (Tabla N° 1); las entrevistadas no están de acuerdo, pero sus mamás les marcan la importancia de atender a los varones en su familia.

Si lo relacionamos con: Hay que poner a la mujer en su lugar para que no domine al hombre, más del 80% estuvieron en total desacuerdo, sin embargo, en la entrevista se pudo observar que algunas chicas manifestaron ser descalificadas mediante comentarios: “... ¡Ay estás hormonal! ¡Se te subieron las hormonas! ¡Estás en tus días!”

P: ¿Cuál ha sido tu experiencia con estas conductas machistas o misóginas dentro o fuera de la escuela?

“Fuera de la escuela...lo que más incomodidad me da es cuando te topas con una bolita de hombres...” “...se festejan y se animan entre ellos para decirte de cosas”.

P: ¿Consideras que las mujeres pueden presentar actitudes misóginas?

“El ambiente es que todas nos llevamos bien, pero debajo del agua entre los grupitos de amigas te critican. Nunca te dirán de frente, pero te enteras: Que, si tienes las piernas gordas, o si tienes poco busto”.

“...Completamente de acuerdo, las mujeres son las peores...”

“...la mujer puede ser muy cruel con otra mujer. A veces por pura diversión, envidia, o simplemente no le caes”.

7.21% estuvieron de acuerdo en que: “La forma de vestir de la mujer dice como quiere ser tratada”. Una alumna: “Otras mujeres critican la forma en que te vistes, a pesar de que en la escuela todas traemos uniforme, aun así, se da”.

P: ¿Si tuvieras una hermana menor o una hija, ¿cómo la educarías para ahorrarle ese tipo de experiencias?

Una alumna comentó: “...que no ande sola por calles oscuras y que estudie defensa personal o karate”. Otra entrevistada señaló: “que no se vista provocativa”.

Se trata de prevenir; consejos como: no pasar por una calle oscura o no regresar las miradas “...no enseñar mucho; “Cuando te pasa por primera vez allá afuera, tiene sentido lo que te dijeron tus papás”.

Lo cual confirma que la mujer tiene la visión de estar amenazada constantemente en el mundo actual. ...es algo de lo que las mamás no te hablan, mucho menos tu papá. Es como un secreto a voces de que tarde o temprano un viejo te va a decir “ay hija que buena estas”.

P: ¿Cuál ha sido tu experiencia con el acoso, ya sea sexual o de otro tipo?

En relación a la pregunta: “El hombre llega hasta donde la mujer quiere” 34.8% estuvieron siempre de acuerdo (grafico 1), una alumna expresó: “...Aunque ha sido gradual depende mucho de qué tipo de límites pongas, en especial con hombres mayores...”

Otra alumna: “...mi mamá me explicó que no debo dar pretexto para que me digan nada”.

### *El caso de los estudiantes*

En su mayoría los chicos fueron más proclives a dar respuestas basadas en opiniones o discursos prefabricados. Sus respuestas eran tajantes, no deseaban profundizar más. Por la naturaleza del estudio es probable que temieran algún tipo de represalia; A la postre es posible conjeturar que el machismo, la misoginia, así como cualquier forma de acoso, son un tema que los pone a la defensiva.

Durante las entrevistas estuvieron rígidos, casi sin gesticular, dieron respuestas sin pensarlas demasiado. Esto pudo deberse al hecho de que la sociedad se encuentra en este estado de hipersensibilidad en torno a la problemática de igualdad de género. En el caso del varón el costo a nivel social es muy alto en términos de reputación.

### *Discusión*

Es necesario retomar la forma en la que ambos géneros expresaron la violencia, cómo se someten y someten al otro en una relación de poder; un hombre lo hará por lo general a través

de medios físicos, mientras que una mujer tenderá a favorecer medios más simbólicos (García, E, 2003). Pareciera que en gran parte de la sociedad actual permea aún una educación familiar que favorece el machismo y la misoginia, no fomentada exclusivamente a los varones, sino también en las mujeres desde que son niñas.

Esto se relaciona con las descripciones de Katchadourian (1983) respecto a las ventajas reproductivas que otorga el dominio masculino (y que conducen a la supervivencia de la especie), que se conservan aún en las sociedades más complejas. O con el testimonio de Paz (1983): “Cuando la mujer ha intentado emanciparse del estatus de dominio, tienden a presentarse fenómenos represivos por parte de la estructura patriarcal, aún en la historia reciente”.

Si a esto agregamos que esa tendencia educativa va dirigida no solamente a los varones, sino sobre cualquier género, esto viene a conformar una especie de opresión estructural cuyo blanco inequívoco es la mujer.

Los encuestados manifestaron dos ideas opuestas: Atender la casa es obligación de la mujer, lo que condiciona el sentido de la oración es el concepto de “Obligación” en virtud de “Mujer” y “Casa”. La idea se alinea más con un pensamiento conservador de expresar la femineidad. Lo que resalta el hecho de que las y los jóvenes en el hogar, son educados en el rol respectivo por la madre; la figura del padre aparece diluida.

Las pautas de interacción en los roles de género de los padres, determinará gran parte de las formas en las que los hijos se relacionarán con sus contrapartes.

De la mujer se espera sacrificio, cariño, comprensión y fidelidad, mientras que en el caso de los hombres, lo esperado es la firmeza, el sustento y el orden.

En cuanto a la experiencia de la corporeidad femenina, la madre es la que se encarga de formar la subjetividad de la chica en torno a la interrelación debilidad-dependencia y a la sumisión como valor. Ella ciñe la conducta de la chica a roles de género rígidos, supeditando su valía como mujer, a qué tan bien se apegue a los mismos y acorde con la caracterización de “débil” y responsable del hostigamiento, acoso y asalto sexual por parte del hombre (Kilmartin, et al,

en Hernández, op. cit.). Los varones cuentan con más libertad para explorar el mundo, se les otorga más autonomía y mucho menos vigilancia que a las mujeres, articulando con esto el ensamblaje en dirección fortaleza-independencia y la dominación como valor.

### ***Sobre la conceptualización del machismo y la misoginia desde la perspectiva de la mujer.***

La percepción de las entrevistadas en torno al concepto de machismo se encuentra alineada en paralelo con el concepto de agresión; se trata de una agresión sistemática y gradual que tiene como objetivo la internalización de sentimientos de minusvalía y debilidad frente a los hombres.

### ***Sobre la conceptualización del machismo y la misoginia desde la perspectiva del hombre.***

Los varones partieron de las diferencias físicas entre hombres y mujeres para justificar dichas actitudes, calificándolo de un “orden natural” y hasta necesario; Lo alinean como parte de un fenómeno histórico del rol de la mujer con respecto al hombre. Elaboran poco, utilizan explicaciones de libro de texto; están familiarizados con el concepto de “machismo” mientras que la misoginia no aparece dentro del mismo campo conceptual. Sí identifican con claridad el aspecto cultural en medios, familia y religión; existe una noción de que el machismo es una manifestación regresiva de ciertas formas de expresión de la masculinidad, no dudan en asociarlo con cuestiones propias de roles de género. Es decir: los hombres “exitosos” “triunfadores” y “fuertes” ejercen la dominación de la mujer en algún aspecto. Un hombre no puede ser abiertamente machista pues se lo harán ver y deberá rendir cuentas ante una sociedad que maneja un doble estándar con respecto al mismo concepto que por un lado promueve y por otro, censura. Argumentan que la violencia hacia las mujeres es algo que no permitirían en su contexto próximo, madres, hermanas, amigas; refieren que existe impunidad a los que incurrir en acoso, asociándolo con jerarquía y ejercicio del poder.

## *Experiencia con conductas machistas-acoso-misoginia en Mujeres*

### *Machismo*

La experiencia de las entrevistadas es directa y frecuente, casi siempre fuera de la escuela. Llama la atención la percepción de las chicas de la infravaloración de sus opiniones por su condición de ser mujeres. Argumentan que por dicha condición de mujer, sus pensamientos no pueden ser objetivos, se le recuerda que su biología es insidiosa, que los procesos hormonales nublan su juicio, vician sus percepciones y las privan de toda racionalidad, de la que por otra parte, el varón si disfruta, porque no comparten la misma biología.

### *Acoso*

Describen una serie de comentarios y miradas lascivas, (sobre su apariencia) que ellas no provocan y que consideran como una agresión. Los agresores en su mayoría son hombres jóvenes; para las entrevistadas se encuentran en su rango de edad. Las miradas inapropiadas las reciben de hombres mayores y se encuentran dentro del rango de edad de sus padres. Lo que coincidió con Echeverría y colaboradores (op cit.) en los reportes de las mujeres estudiantes ante situaciones de acoso. Resalta la discriminación laboral por ser mujeres jóvenes, relatan trato deferencial/preferencial según su apariencia.

La instancia más frecuente es el acoso callejero; aquí se pudo dar cuenta de lo extendido y común que es el fenómeno. Esto siempre ocurre fuera de la escuela, por lo general durante el trayecto de la casa al trabajo o a la escuela. La otra instancia es más sutil, se trata de miradas, ellas reportan que es lo más común e incluso ocurre con mucha frecuencia en la escuela.

### *Misoginia*

La diferenciación que hacen las chicas es bastante clara, sólo los hombres pueden ser machistas, sin embargo, la misoginia entendida como “odio hacia la mujer; ocurre a juicio

de las entrevistadas, de mujer a mujer. Las actitudes de “acoso” de la mujer hacia la mujer carecen de empatía, están marcadas por la crueldad y son sistemáticas, siendo el objetivo la autoestima de la víctima, su reputación o su tranquilidad. Las entrevistadas dan cuenta de que la agresora está dentro de su rango de edad.

### *Conclusiones*

Los estudiantes al contestar disponían de un panorama de lo que la sociedad considera éticamente correcto y que relacionaron con sus aprendizajes en la escuela, ya que la tendencia de sus respuestas fue de respeto hacia la mujer

Un 10% evidenció el machismo y la misoginia presentes en su entorno

En las entrevistas cara a cara se encontraron modelos de conducta, actitud, expresión, de estereotipos y discriminación de género, que nutren roles de desventaja social, y que perjudican al desarrollo, obstruyen la democracia, deniegan los derechos humanos e impiden un ambiente de paz y seguridad

La fuente de la educación machista es de origen familiar, especialmente de procedencia materna, aunada a la ausencia de la figura paterna

Más de un tercio de la muestra opinó que “el hombre llega hasta donde la mujer quiere”, frase representativa de valores machistas; la mujer tiene que resignarse al acoso sexual, propiciador y justificante de conductas de dominio y subyugación por parte del género masculino, donde el varón parece que obtiene el permiso para acosar.

Para que los hechos de acoso y asalto sexual disminuyan o dejen de suceder en el día a día de las escuelas, es necesario trabajar la antesala en donde se están preparando los jóvenes, con el fin de que no ocurran como algo “esperado” o algo “natural”. Solamente podrán prevenirse con programas en los que los estudiantes obtengan herramientas para conocerse mejor a sí mismos; a partir de ahí generar estructuras que les permitan estar atentos para percibir el peligro, denunciarlo oportunamente y en su caso combatirlo.



## Referencias Bibliográficas

Echeverría-Echeverría, R, et al. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo”. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 22 (Enero-Abril). doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002> ISSN 0185-1594

Focault, M. (1984). *Historia de la sexualidad II – El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

García-García, E, (2003). Neuropsicología y Género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 86,7-19. doi: <https://www.redalyc.org/pdf/2650/265019667002.pdf>

Hernández-Herrera, C., Jiménez-García, M., & Guadarrama-Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(176), 63-82. doi: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018527602015000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602015000400004&lng=es&tlng=es).

Katchadourian, Herant A. (comp.). (1983). *La sexualidad humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Oliva D, A., et al. (2015). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. ISBN: 978-84-694-4377-4, pp. 208-218.

Ontañón de Lope, P. (1994). Sobre las raíces del machismo. *Revista de la Universidad de México*, 520, 15-18.

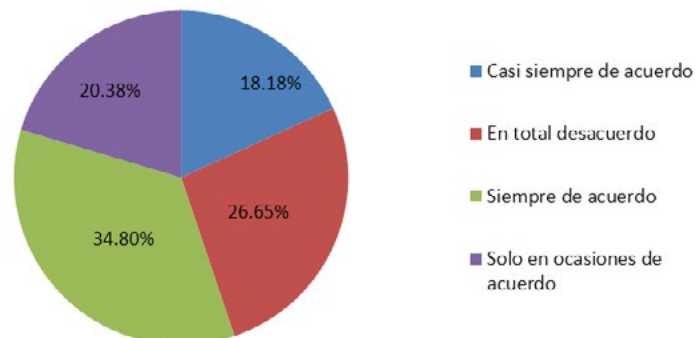
Paz, O. (1983). *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe*. México: Fondo de Cultura Económica.

## Anexos

Gráfico 1.

### Ítem 13. El hombre llega hasta donde la mujer quiere.

319 respuestas



**Tabla N° 1: Resultados interesantes en las respuestas del instrumento cuantitativo.**

Ítem	Distribución de los porcentajes de respuestas			
	Siempre de acuerdo	Casi siempre de acuerdo	Solo en ocasiones de acuerdo	En total desacuerdo
1. Lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia.	11.91%	24.14%	42.95%	21%
2. La mujer es más débil que el hombre en todos los aspectos.	0.63%	2.19%	40.75%	56.43%
3. Atender la casa es obligación de la mujer.	0.94%	7.52%	18.18%	73.35%
4. Hay que poner a la mujer en su lugar para que no domine al hombre.	2.19%	2.51%	15.05%	80.25%
7. La mujer debe respetar la autoridad del hombre en la relación de pareja.	4.39%	8.46%	30.41%	56.74%
10. Por naturaleza, la mujer está mejor dotada que el hombre para soportar el sufrimiento.	7.21%	15.05%	26.96%	50.78%
11. Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito de su relación de pareja.	3.13%	4.70%	24.76%	67.40%
12. Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza a su mujer.	18.50%	17.24%	35.11%	29.15%
13 El hombre llega hasta donde la mujer quiere.	34.80%	18.18%	20.38%	26.65%
15 La forma de vestir de la mujer dice como quiere ser tratada.	2.51%	4.70%	18.18%	76.61%
16 La mujer debe ser siempre fiel al hombre.	43.89%	19.12%	25.08%	11.91%

# Feminicidios en las IES; impactos encontrados en un estudio de caso

Terry Carol Spitzer	<b>tcspitzer@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0001-5741-2493
Consultora independiente		
		San Cristóbal de Las Casas, México

*Dedicado a Zuly*

El propósito de este trabajo es revisar un caso de feminicidio en una universidad pública mexicana desde una perspectiva de género. La primera parte discute el concepto Feminicidio.

La segunda parte es una indagación del caso, quince años después. Lo que se presenta son los avances de una investigación replanteada y en curso.

La primera versión de este trabajo se escribió en los días próximos a la marcha y paro feminista del 8M con el tema de los nuevos feminicidios en México en el centro. Al principio, la fuerza y creatividad de la Cuarta ola de feminismo en el país se hacía patente con marchas y pintas en monumentos históricos, edificios gubernamentales y en campus universitarios, vestuarios coloridos y música. Por sus métodos de lucha, abundaron los juicios y hostigamientos en contra del movimiento feminista y desde entonces se ha agudizado los conflictos con la posible introducción de nuevos actores o desconocidos. Se ha desatado la violencia ante la OCUPA de la sede de Comisión de los Derechos Humanos en el Centro histórico y en las manifestaciones públicas. Pareciera que las transgresiones del movimiento feminista en su conjunto, consiga más difusión y crítica que la causa profunda de

la desigualdad, discriminación y violencia en contra de las niñas y las mujeres. Ahora, en el invierno del año de la Pandemia 2020, cuando escala la agresión policiaca contra las feministas y ellas resistan, es preciso observar el fenómeno del Femicidio dentro de las casas y en los espacios confinados, así como en el espacio público de libre expresión.

La breve discusión del significado del concepto y categoría femicidio, se basa en una parte de la amplia literatura feminista producida en este continente, y en lo encontrado en los medios de comunicación y redes sociales: declaraciones, entrevistas, foros, conferencias públicas y virtuales sobre el tema; una especie de cátedra (en línea) referida a los sucesos en México y particularmente en al ámbito escolar universitario.

### *Metodología*

El trabajo consiste en un estudio de caso de enfoque etnográfico que implicó observación participativa, el análisis de documentos, notas periodísticas, comunicados institucionales y entrevistas a profundidad. Quince años después del femicidio de la estudiante Z. en el campus de la UACh, se retoma el tema con una perspectiva de género, derivado del trabajo: “Suelos está de luto” en que indague el clima institucional los días y semanas después de la lamentable tragedia. El presente son avances de la investigación en segundo tiempo basado en narrativas.

### *Antecedentes*

El primer reconocimiento de femicidio en México se ubica en el contexto de la violencia contra las mujeres documentado en Ciudad Juárez desde 1993. El 10 de diciembre de 2009, la Corte Interamericana de Derechos Humanos publicó la sentencia del caso Campo Algodonero, en la que condena al Estado mexicano por violar los derechos humanos de tres mujeres desaparecidas, torturadas y asesinadas en Ciudad Juárez, así como por violar los derechos humanos de sus madres y familiares. La sentencia es emblemática en el ámbito interamericano, por señalar la responsabilidad del Estado mexicano en violar derechos humanos, en posibles violaciones a los derechos y obligaciones definidos en la Convención

Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém do Pará), de emplear los conceptos y metodología de la perspectiva de género y del impacto potencial en la región y en el mundo. (Red Mesa de Mujeres de Ciudad Juárez A.C. (2009, 5- 6). La sentencia permite reconocer el carácter público como privado de la violencia de género y del feminicidio.

### *El concepto feminicidio*

El concepto acuñado por Marcela Lagarde en español: feminicidio (no femicidio) remite a la obra de Jill Radford y Diana Russell: *El feminicidio. La política del crimen contra las mujeres*. Radford y Russell definen femicide como “el asesinato misógino de mujeres por hombres”, acotando que es una forma de violencia sexual entendida como “cualquier acto físico, visual, verbal o sexual” experimentada por una mujer o niña, “en ese momento o después, como una amenaza, invasión o agresión que ha tenido el efecto de lastimarla o degradarla, incluso privándola de la capacidad de controlar contacto íntimo (Liz Kelly en Radford y Russell, 1992, 3). Las autoras subrayan que la definición es un reconocimiento de “la disonancia entre las percepciones y experiencias del mundo social y de violencia sexual que guardan los hombres y que guardan las mujeres”.

“El concepto de violencia sexual permitió pensar en términos del continuum. Violación, acoso sexual, pornografía y abuso físico de mujeres y niñas son todas diferentes expresiones de la violencia del hombre y no eventos únicos y aislados. Esta reconceptualización es significativa porque provee una perspectiva más amplia y con sensibilidad que refleja la experiencia de violencia masculina nombrada por mujeres y niñas. Eso, en lugar de forzar las experiencias de abuso sexual en una categoría legal discreto.

La noción de continuum permite identificar y atender a un rango de experiencias heterosexuales forzadas o coercitivas, así como facilitar el análisis de la violencia sexual masculina como forma de control central para mantener el patriarcado” (Radford y Russell, 1992, 3-4).

Como bien señala Lagarde, los conceptos y planteamientos de esta obra, permitió avanzar en la construcción de una nueva epistemología y paradigma feminista. La agudeza del pensamiento de estas feministas (1992) se resume en una idea central: “la historia del feminicidio es paralela a una historia de resistencia de las mujeres” (Radford y Russell, 1992, 26). Lagarde recalca que el libro clásico de Radford y Russell *El feminicidio ...* “permitió precisar que lo que pasaba en Ciudad Juárez era feminicidio y no crímenes contra mujeres” (Lagarde, 2006, 217).

En su actuación como Diputado federal, Marcela Lagarde presidió la Comisión Especial para Conocer y dar Seguimiento a las investigaciones relacionadas con los feminicidios en la República mexicana (Berlanga, 2018, 110). De esta experiencia, Lagarde señala que hay una gran cantidad de asesinatos de niñas y mujeres camuflados con otra nomenclatura por lo que “investigamos la situación de violencia feminicida (y) la situación jurídica”. (Lagarde, 2006, 218).

Destaca la aportación de Lagarde en la elaboración de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007); con base en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, Belém do Pará (1994) y denominado así porque “quisimos que la ley tuviera el nombre del derecho humano que pretende garantizar...”

Se reitera que feminicidio no es homicidio en femenino.

La violencia feminicida quedó inscrita en la ley como el conjunto de condiciones de violencia que pueden conducir al feminicidio ... (Lagarde, 2006, 219).

La autora elabora a partir del concepto, en el contexto de México cuando aprecia que: “la mayor parte de las mujeres víctimas de homicidios dolosos o culposos en México han sido víctimas de sus conocidos, de su próximos, parientes o personas que están en relación con ellas, todo tipo de parientes, hermanos, padres, padrastros, primos, hijos y, desde luego, sus parejas, exparejas, preparejas, post ... Ese es el grado de propiedad de los hombres sobre las mujeres...” (Lagarde, 2006, 224).

La inclusión del concepto feminicidio a la teoría feminista es ilustrado en múltiples aportaciones por Marcela Lagarde y otras.

La definición del Lagarde de feminicidio es políticamente aguda y cruda:

“El conjunto de delitos de lesa humanidad que contiene los crímenes, los secuestros y las desapariciones de niñas y mujeres en un cuadro de colapso institucional. Se trata de una fractura del Estado de derecho que favorece la impunidad. Por eso el feminicidio es un crimen de Estado (...) El feminicidio sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales agresivas y hostiles que atentan contra la integridad, el desarrollo, la salud, las libertades y la vida de las mujeres (Lagarde en Berlanga, 2018, 110).

“Lagarde es muy clara al poner el énfasis en la responsabilidad del Estado sobre todo en el hecho de no garantizar a las mujeres el derecho a la vida. Su aportación es de gran ayuda por el simple hecho de que perfila un marco en que los asesinatos de mujeres pueden ser denunciados en su especificidad” (Berlanga, 2018, 111).

Por su parte, Lucía Melgar considera que es importante especificar los hechos evitando una generalización como feminicidios y que la definición de feminicidio corresponde al asesinato de mujeres por el hecho de ser mujeres” (Melgar en Solyszko, 2013, 34).

Rita Segato aporta a la discusión de la violencia feminicida con la intención de “desenmascarar el patriarcado como una institución que se sustenta en el control del cuerpo y la capacidad punitiva sobre las mujeres y mostrar la dimensión política de todos los asesinatos de mujeres que resultan de ese control y capacidad punitiva, sin excepción ... ” La autora indica que “la otra dimensión fuerte que se defendía con esta noción de feminicidio era la caracterización de estos crímenes como crímenes de odio ... como consecuencia de la infracción femenina a las dos leyes del patriarcado: la norma del control o posesión sobre el cuerpo femenino y la norma de la superioridad masculina. (Segato, 2007, 37).

Segato devela una lógica en las agresiones al considerar los feminicidios como “parte de un código entre pares (mafias y grupos de delincuencia organizada), para quienes el **cuerpo** de las mujeres representa el lugar de escritura en un contexto en que las formas de la guerra han cambiado. En esta lógica, la violencia no es meramente instrumental, sino sobre todo expresiva; ... el asesinato se lleva a cabo para emitir un mensaje, más que para aniquilar a la víctima. Por eso el cadáver -con marcas de violencia aparentemente inexplicables- es sembrado, puesto en algún lugar estratégico para ser visto” (Segato en Berlanga, 2018, 113).

De acuerdo con la lógica del pensamiento de Rita Segato, en muchas maneras, la escuela se ha convertido en una zona de guerra.

### *Historia, Contexto y Cultura Escolar*

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) nace como Escuela Nacional de Agricultura (ENA) en 1854. Se traslada de San Jacinto a la actual sede de la ex Hacienda Chapingo donde es tomada por fuerzas zapatistas y luego inaugurada con el lema: “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre” (1924). Una institución educativa sui generis, emanado de ideales del periodo posrevolucionario, los destinatarios de la educación son los hijos de campesinos y alumnos de escasos recursos. Es importante notar que la Carrera de agronomía es tradicionalmente tipificada como masculina y para hombres exclusivamente, y así se experimenta una cultura escolar permeada por el machismo.

Actualmente, Chapingo conserva el Internado y un sistema de becas para estudiantes de educación media y superior. En el La UACH Internado “mixto” se separan precariamente y con escasa distancia, los dormitorios de los varones a los edificios o pisos designados para las estudiantes mujeres. El ámbito universitario es particularmente proclive a la violencia feminicida por la constante concentración de los jóvenes. Las condiciones de la violencia feminicida, en tanto continuum, están presentes en los salones de clases, entre los distintos sujetos escolares y de diferente jerarquía; en espacios públicos, semi públicos o privados, así como en el noviazgo. Hay cierta naturalización de la violencia entre los jóvenes. Una cultura machista arraigada en una institución completa y cerrada, constituye condiciones de vulnerabilidad para la mujer.



## *El caso de un doble feminicidio en una universidad pública*

### *Elementos y momentos:*

Un noviazgo

Un embarazo no deseado y no reconocido por el padre biológico

El abandono

La presencia de una nueva estudiante, novia del presunto feminicida

La posesión de un arma

La confrontación con las dos mujeres en el cuarto de dormitorio del novio

Un doble feminicidio; de la estudiante Zuly y su hija no nacida.

El feminicidio ocurrió el 26 de mayo en la UACh. El Comunicado de Rectoría, dirigido al Consejo y a la Comunidad Universitaria aparece con fecha de lunes 31 de mayo. Dice:

“... Nuestra Casa de Estudio está de duelo. Los acontecimientos en que perdió la vida la joven de 18 años y con siete meses de embarazo, Z. ... alumna ... presuntamente a manos de C. ... alumno ... hacen que me dirija a Ustedes, para reiterar mi profunda indignación y rechazo a tal hecho consumado en el campus universitario ... que hoy nos conmueve e indigna y nos obliga a entregar cuentas a la sociedad y a los padres que confían sus hijos a esta Universidad” (1).

El sentido del comunicado es impersonal y poco reconoce la responsabilidad institucional de la violencia que en el campus ocurre. Considero que la Institución está en el centro del discurso y no las víctimas. El documento contiene el conocido argumento de la influencia de fuerzas exteriores en la Universidad y la apatía del alumnado como causales (3). Además, se observa una cierta culpa a las mujeres por su sola presencia, por ingresar a una carrera e institución tradicionalmente de hombres:

“... Ahora, cuando la UACH abre sus puertas a un creciente número de estudiantes mujeres, las prácticas del machismo y su aceptación por muchas de ellas en el seno de la sociedad mexicana, han desencadenado acciones que violentan la relación entre estudiantes de ambos sexos perdiéndose el respeto y provocando conflictos que llegan a la violación y en el caso extremo que nos ocupa al homicidio ... (4).

### *Suelos está de luto*

“Pasando por el edificio de Suelos, se nota un moño negro de luto arriba de la puerta de la entrada”.

El discurso machista va en par con la impunidad; no hubo cierre, paro o manifestación salvo una marcha fúnebre con velitas de estudiantes y profesores de Suelos al Edificio principal de la Universidad y con cero reparaciones de los daños.

No es casual que el relato sobre el feminicidio de 2004, que se llamó “Suelos está de luto” (inédito), no era omiso al no referir a toda la Universidad. No solo no se hizo paro en la UACH, sino siguieron las festividades de graduación de la Quema de libro.

“Suelos está de luto; conductas de riesgo en estudiantes universitarios” contiene una descripción analítica de los eventos y ausencias en los días y semanas después del feminicidio. El documento deja ver las condiciones institucionales y de la vulnerabilidad de las alumnas. Similarmente, Vásquez y Castro abordan el mismo suceso y problemática institucional señalando la importancia de las escuelas como lugar donde se construyen modelos de feminidad y masculinidad, emplea la noción de institución total y la idea de una resistencia al machismo y el amor romántico característica del noviazgo chapinguero.

La nota periodística en que alumnos de la UACH exigen justicia y describen las circunstancias del feminicidio, contiene errores con respecto al lugar de origen de la víctima y el estado de su embarazo. Reporta que el presunto asesino fue novio de la víctima y que está prófugo.

Según la averiguación previa ... “el cuerpo ... fue encontrado en el interior del guardarropa de uno de los dormitorios de la UACH. El cuerpo presentaba golpes y una herida de bala en el rostro”. (Salinas, J. 2004, La Jornada).

*Avances. El estudio en segundo tiempo.*

La historia del feminicidio es recordada por una egresada que estaba presente en el desenlace de los eventos. Vivió el acontecimiento, desde su experiencia como mujer, como testigo, como víctima y como sobreviviente de contextos culturales e institucionales donde abunda el peligro machista y operan el miedo y el silencio. Contemporánea de la víctima, es testigo y víctima a la vez, en tanto portadora de su propia historia de vida. Su narrativa de las circunstancias del feminicidio de Z. revelan condiciones de vulnerabilidad para las mujeres.

“Uno entra y lo más bonito es hacer tu familia allí, los amigos son tu familia ...

“Entres de 14 años ... vienes de lugares de pueblos jodidos donde el machismo está peor ... por la misma pobreza ... sufres abuso ... cargas de inferioridad ... permites, toleras, aguantas y no eres capaz de decir no ... “

*Con respecto al novio:*

“Él es de Netza ... una niña del sur de Oaxaca, de Chiapas, de lugares bien jodidos ... te juntas con un cabrón ... y que aparte entra Chapingo ... entre hombres ... “

“La violencia de género ... en Chapingo se da muchísimo, muchísimo porque estamos solas y no hay un papá atrás de mi ... Profesores que me nalgara... intendientes ... “

*Con respecto al noviazgo:*

“Su novio la había dejado porque estaba embarazada ... la dejaba luego, luego ... Él decía que no digas que es mi hijo ... la dejó y pidiera que no dijera nada y ella era muy noble ... lloraba porque lo quería mucho ... “

Al preguntar si le pareciera que el muchacho fuera violento:

“No. Era cuadro de honor, si le buscaba pleito el no peleaba ... era ... inteligente muy fresca, pero yo creo que sí se drogaba y antes de que pasara eso ... el la había ido a buscar muchos días en la noche ... y finalmente a lo que caí en cuenta es que lo estaba planeando porque dice

en una borrachera, dice una paisana mía que era novia de su amigo que también su novio le pegaba ... lo decía que en una borrachera C. sacó una pistola y así fanfarroneando y borracho decía que así era como se iba a quitar encima a los que le estaba haciendo la vida de cuadritos ... un mes antes de que la matara ... Luego, luego se fue a Estados Unidos...”.

Con respecto a la actuación institucional, si hubo acciones de contención:

“No me acuerdo de nadie de Chapingo que nos estaban orientando ... no había absolutamente nada ... Durante el velorio ... no había nada ... se fue el cuerpo y nadie sabía ... Me imagino que Chapingo quería que todo fuera rápido ...

Todas las fiestas seguían .... a los alumnos no les importaba ...

no se cerró una calle ... no se suspendieron clases ... no se hizo plantón ...”

Yo no quería estar allí ... yo no dormía... lloraba ...”

(Entrevista, octubre, 2019).

### *Una Narrativa de otra egresada divulgada en las redes sociales:*

“El 26 de este mes harán 16 años de tu asesinato, mi querida amiguita Z. Aquel 2004, marcó por siempre mi corazón ...

La desgracia llegó aquella noche en que C., el papá del bebe que no quería hacerse responsable ... Con una pistola acababa a disparos con la vida de Z y de su bebé, la escondió en el closet de madera.

Lloré muchos días, sentía que perdía las fuerzas de las piernas cuando llegué a la Capilla donde velaba tu cuerpo, y te veía con tus ojitos cerrados, quería arreglar tu cabello como a ti te gustaba que te peinara, aquello era una pesadilla ...

Comprendí por primera vez, a mis escasos 16 años, que un hombre tiene todas las ventajas e incluso la ayuda de otros hombres cómplices, cuando se trata de violentar y hasta asesinar a una mujer. Hasta la fecha sigue impune aquel acto.

Marcaste mi vida para siempre querida amiga mía. Hoy mi propósito es enfocado a todas las mujeres en tu memoria, hago mis estudios de maestría sobre violencia de género y feminismo ...”. (Facebook, mayo, 2020).

### *Una evidencia literaria*

“Cuando llegué a Chapingo la traje conmigo (mi muñeca Margarita) tenía puesta la blusa que mi madre me ayudó a tejer, los primeros meses fue mi compañera, le contaba todo lo que me pasaba, que ya me quería regresar, que no aguantaba, que extrañaba a mis padres, el olor de la tierra por las mañanas, los cantos de los gallos cuando amanece y el de los grillos al atardece; en las noches salía a ver las luciérnagas, pero aquí sólo veía el resplandor de la ciudad de México” (Zurita, Moisés, 2016, 41).

## Conclusiones

Hoy contamos con un cuerpo conceptual más claro y contundente para comprender el fenómeno del feminicidio y defender los derechos humanos de las mujeres. Considero como buena práctica la mirada de casos de la violencia de género y la violencia feminicida con perspectiva de género. ¿Qué sabemos hoy que no sabíamos hace 15 años? El fenómeno se da en la vida cotidiana; se pueden identificar los indicadores y vigilar por un posible escalado de eventos. El feminicidio es tipificado en tanto delito. En más de 50% de los casos, el agresor es un conocido. Y, sabemos de las formas de negar, ocultar y naturalizar a los hechos. Sabemos que impacta la vida de los demás.

## Referencias Bibliográficas

Berlanga Gayón, Mariana “Feminicidios” en Moreno, Hortensia y Eva Alcántara (Coords.) Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1. (2018) Centro de Investigaciones y Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.

Buquet, A. et al. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Programa Universitario de Estudios de Género e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Castillejos, S. (compiladora) (2005). *Cuéntame tu historia mujer*. Universidad Autónoma Chapingo.

Lagarde, M. (2006). *Del femicidio al feminicidio\**. Universidad Nacional de Colombia. \*Texto editado de la conferencia: “Proyecto de ley por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en México”, presentada en el marco del Seminario Internacional Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia organizado por la corporación SISMA Mujer y llevado a cabo en Bogotá, los días 3 y 4 de agosto de 2006. (pp.216 – 225).

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Primero de febrero de 2007. Ciudad de México.

Radford, J. and Russell, D. (1992). *Femicide. The politics of woman killing*. New York: Twane publishers.

Red Mesa de Mujeres de Ciudad Juárez A.C., Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer – CLADEM. *Campo Algodonero. Análisis y propuestas para el seguimiento de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en contra del Estado mexicano. Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso González y otras (Campo Algodonero) vs. México. Sentencia de 16 de noviembre de 2009.*

Segato, R. (2007). “Qué es un feminicidio. Notas para un debate emergente”, en Marisa Belausteguigoitia y Lucia

Melgar (coords.), *Frontera, violencia, justicia: nuevos discursos*. México: PUEG-UNAM/UNIFEM (pp.35-48).

Solyszko, I. “Femicidio y feminicidio: Avances para nombrar la expresión letal de la violencia de género contra las mujeres”. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. Número 13/Epoca2/Año 20/Marzo y agosto de 2013 (23-41).

Spitzer, T. (2005). “Suelos está de luto; conductas de riesgo en estudiantes universitarios”, en Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, COMIE.

Vásquez, V. y Castro, R. (2008). “Mi novio sería capaz de matarme?” *Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México*. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 6(2); 709-738, 2008. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Zurita, M. (2016). “Cierro los ojos, Me voy”. En Rolando Rosas Galicia. Moisés Zurita Zurita, Eduardo Villegas Guevara y Arturo Trejo Villafuerte (comps.). (2016). *Amores chapingueros. Crónicas* Cofradía de Coyotes. (pp.41-44).

Comunicado de Rectoría. 31 de mayo de 2004. Folio 12097.

Notas periodísticas. (Salinas, J. 2004, La Jornada).



---

## **Capítulo VII.**

### ***El problema de la construcción de la paz en la escuela a partir de políticas públicas***

---



## *Contenido*

---

- Aplicación de los sistemas de información geográfica en salud pública para el diseño de políticas públicas sobre violencia escolar ..... 587
- Repercusión de las políticas educativas en la violencia escolar ..... 598
- La no vinculación del preescolar en los manuales de convivencia colombianos ..... 604
- Consistencias, cambios y discrepancias del Programa Nacional de Convivencia Escolar ante el cambio de gobierno. .... 611
- ¿Cómo se interviene en Convivencia Escolar?  
Análisis comparativo de acciones implementadas por profesionales chilenos..... 619
- ¿Qué mide y qué esconde el Indicador de Clima de Convivencia Escolar usado en Chile? ..... 630



# Aplicación de los sistemas de información geográfica en salud pública para el diseño de políticas públicas sobre violencia escolar

Igor Martín Ramos Herrera	<a href="mailto:iramos@cucs.udg.mx">iramos@cucs.udg.mx</a>	Registro ORCID 0000-0002-9325-0660
Miguel Ernesto González Castañeda, Juan de Dios Robles Pastrana, Antonio Reyna Sevilla, Daniel Mora Plascencia		
Universidad de Guadalajara		Guadalajara, México

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) se han popularizado desde hace algunas décadas como parte del arsenal analítico de diversas disciplinas del conocimiento. Estos sistemas analizan la distribución y variabilidad geográfica de fenómenos sociales o sanitarios que de manera inherente tienen un referente espacial (Le Comber et al., 2011). Los individuos responsables de la toma de decisiones, del diseño y propuesta de políticas públicas que hacen uso de los SIG les es posible analizar, en un territorio determinado, las situaciones y eventos demográficos, históricos, sanitarios, ambientales, y por supuesto, los sociales (González y Ramos, 2020a) como son la violencia y la seguridad escolar.

Para comprender y atender territorialmente el problema de la violencia escolar se requiere de la participación de varias disciplinas como la psicología, la educación, el derecho, la sociología, la geografía y la salud.

La salud pública utiliza un enfoque específico para atender aquellos problemas que aquejan a la población, Ramos et al. (2020) identifican a la violencia escolar como un problema de salud pública y que, como tal, puede ser analizado y atendido igual que otros eventos sanitarios y/o epidemiológicos.

La toma de decisiones para la atención y prevención debe ser diseñada con base a datos e información que incluya herramientas estadísticas, geográficas o etnográficas, entre otras (Saucedo & Guzmán, 2018). En particular, las herramientas que ofrecen los SIG -análisis de clústers, agrupamiento o dispersión, tiempos y distancias, mapas de calor entre otras más- permiten orientar y apoyar la definición de las acciones a seguir territorialmente, así como la propuesta de políticas públicas que incidan en la mejora de las condiciones sociales y humanas con criterio espacial. Desde la epidemiología se identifican tres categorías clave para el análisis de los problemas de salud pública: frecuencia, territorio y grupo social. Los SIG se enfocan en segunda categoría para describir la distribución territorial, así como sus características temporales y de las personas.

Es importante mencionar que la epidemiología espacial utiliza datos referenciados geográficamente para el análisis epidemiológico que reconoce así la distribución e identificación de patrones espacio-temporales que subyacen en el continuum entre la prevención y el tratamiento. Esto quiere decir que hace énfasis también en el territorio -localización geográfica- considerando un periodo de tiempo en específico (Reyna, 2021).

Por tanto, el objetivo de este trabajo es mostrar el uso y aplicación de los SIG en dos casos paradigmáticos en salud pública: la epidemia de cólera de Londres en el siglo XIX y la pandemia por COVID-19 en la región occidente de México en el año 2020. Si consideramos la violencia escolar como un problema de salud pública, podremos comprender las particularidades del análisis espacial para el registro y monitoreo de casos y así apoyar a las autoridades y ONGs en el diseño y/o adecuación de políticas públicas ante este grave problema.

### *Metodología*

Se trata de una investigación de corte cuantitativo, realizado con base en la técnica de estudio de caso, en el que se analizan dos eventos socio-sanitarios. Para ambos casos se trabajó un diseño analítico, retrospectivo y transversal. El primero de estos casos trata del análisis de la epidemia de cólera que provocó la muerte de aproximadamente 650 personas en el barrio de Soho en la ciudad de Londres, Inglaterra en 1854. Con el fin recrear su distribución y ubicar

la fuente de la infección, se georreferenciaron las bombas de agua localizadas en las calles del barrio, así como las defunciones involucradas en dicha epidemia de acuerdo al procedimiento llevado a cabo por John Snow (1813-1858), médico considerado primer epidemiólogo de la historia (Cerde & Valdivia, 2007). En el segundo caso, se georreferenciaron los casos de acuerdo a su lugar de residencia, resultando 23,700 pacientes fallecidos por COVID-19 tan solo en la región occidente de México durante el primer semestre del año 2020; al identificar los sitios de concentración, así como la distribución de las defunciones, se puede ofrecer información útil a las autoridades sanitarias para reforzar los servicios y estrategias preventivas en los estados de la región (González y Ramos, 2020b).

Para ambos casos se siguieron los procedimientos que a continuación se detallan. Iniciamos con la identificación de las fuentes u origen de los datos. Para el caso de Londres, se tomaron los datos de un referente que estudia dicha epidemia (Cerde & Valdivia, 2007), este documento muestra en imágenes la localización puntual de la residencia de las personas que enfermaron durante la epidemia, así como la localización de las bombas de agua donde las personas se abastecían en las calles del barrio; para el segundo caso se tomaron datos de las bases de acceso público ofrecidas por el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica de la Secretaría de Salud de México (2020), en este sitio se recuperaron los datos de residencia de las personas afectadas por COVID-19 en la región occidente de México, al inicio de la pandemia hasta fines del año 2020.

El segundo paso, fue procesar y depurar los datos de ambos casos para generar una serie de hojas de cálculo (Excel™) para ser importados por los SIG para producir los mapas -tablas mapeables-. Se obtuvieron también mapas base de la ciudad de Londres (Pina, et al., 2010) y de México por Estados (Google Maps, ™ INEGI). Una vez teniendo estos archivos se introdujeron al programa QGIS™ para realizar un análisis de frecuencias y distribución espacial, con el que se generaron mapas descriptivos de frecuencias en el primer caso: tendencia central (p. e., centro promedio) y dispersión geográfica (p. e., distancia estándar, elipse direccional, mapas de calor o interpolación espacial). El siguiente paso fue la aplicación de algunas herramientas analíticas de modelación espacial (p. e., polígonos de Voronoi, análisis del vecino más cercano, análisis de clústers). En ambos casos se generaron los mapas temáticos y analíticos que permiten identificar por ej. las fuentes del contagio para el primer caso y de la distribución de los casos para el segundo.

## *Hallazgos*

Con los mapas generados y las herramientas geográficas aplicadas se presenta aquí el resultado del análisis y conclusiones en los ejercicios utilizados en este trabajo.

### *La epidemia de cólera. Londres, Inglaterra, 1854.*

Dadas las condiciones de vida en el siglo XIX, donde aún no se aplicaban tecnologías de SIG ni siquiera se manejaban las teorías sanitaristas como la potabilización del agua. En ese tiempo se manejaban la teoría miasmática contrapuesta a la teoría contagionista. Por las características de la enfermedad durante esa epidemia, se creía que el cólera provenía de las condiciones propias de cada individuo -pobreza, alcoholismo- y por tanto susceptible de contagiar a través de ciertos humores que la persona enferma expulsaba (miasmas), sin embargo, el Dr. Snow creyó que la enfermedad provenía más bien de una fuente externa: el agua de consumo doméstico que era obtenida a través de las bombas de agua instaladas en algunos barrios. Con esta idea en mente dibujó un croquis del barrio de Soho en Londres y localizó a cada individuo fallecido y sobrepuso la ubicación de las bombas de agua que abastecían a la población (ver Figura 1).

**Figura 1. Mapa original de la epidemia de cólera dibujado por John Snow (Londres, 1954).**



**Fuente: Cerda & Valdivia, 2007.**

En el mapa se distinguen los sitios donde se presentaron los casos, así como las siete bombas de agua en este barrio. John Snow identificó que la bomba localizada en la calle Broad se encontraba casi al centro de donde se concentraban las defunciones. De esa manera propuso la hipótesis de que el agua de esa bomba estaba contaminada y esa era la fuente de la enfermedad. En nuestro trabajo, las herramientas de los SIG utilizados nos permitieron replicar el trabajo hecho por John Snow y localizar de forma exacta los domicilios donde se presentaron las defunciones, así como las bombas de agua (ver Figura 2), lo que permite ver más claramente la distribución de los casos y las bombas de agua.

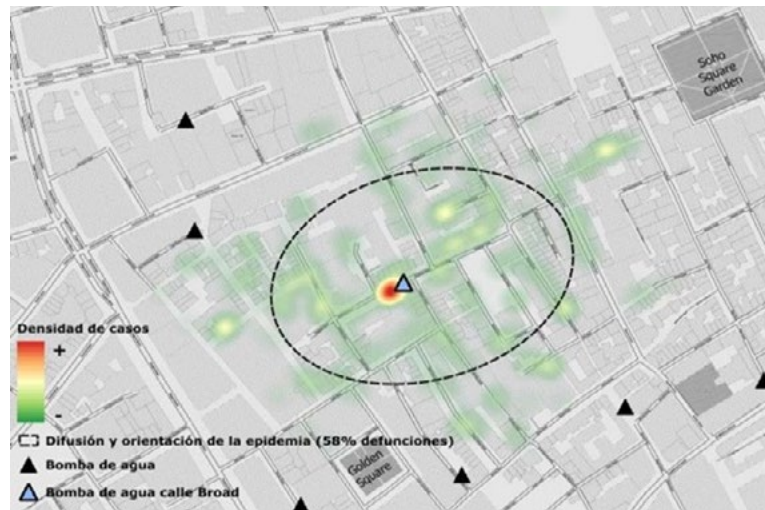
**Figura 2. Distribución de las defunciones por cólera y las bombas de agua (Londres, 1954).**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la figura 3 se aprecia un mapa donde se aplican las herramientas mapa de calor y elipse direccional. Aquí se pueden apreciar las zonas de color más intenso que señalan mayor densidad de defunciones, mientras que la elipse señala que, de las siete bombas de agua en la zona, la localizada en la calle Broad coincide con la dirección en la que se presentaron los casos.

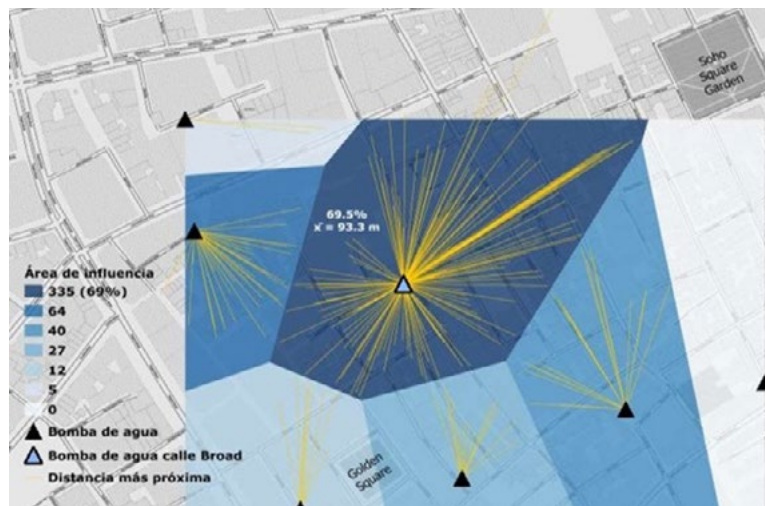
Figura 3. Mapa de calor y elipse direccional de la epidemia de cólera, Londres 1954.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la Figura 4 muestra el análisis mediante la herramienta de Polígonos de Voronoi en el que se aprecia que el polígono en color más oscuro indica el área con mayor incidencia de defunciones y la coincidencia con una bomba de agua dentro del polígono, la cual corresponde a la localizada en la calle Broad.

Figura 4. Polígonos de Voronoi y análisis del vecino más cercano (Londres, 1854).



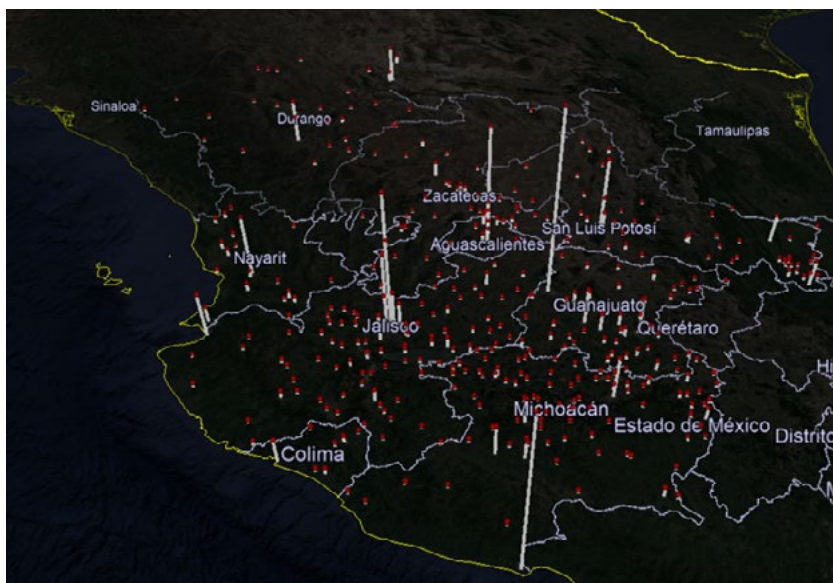
Fuente: Elaboración propia.





Si se aplica una capa más colocando solamente la incidencia generada en las zonas metropolitanas de los estados de la región, se obtiene un mapa como el que aparece en la figura 6, en el que se identifica que el mayor porcentaje de casos incidentes de los mismos se encuentra en zonas con mayor densidad poblacional. Lo que sugiere que las acciones de prevención y atención a la enfermedad se deben reforzar en tales localidades.

**Figura 6. Casos confirmados por localidad y zonas metropolitanas, Región Occidente (septiembre, 2020)**



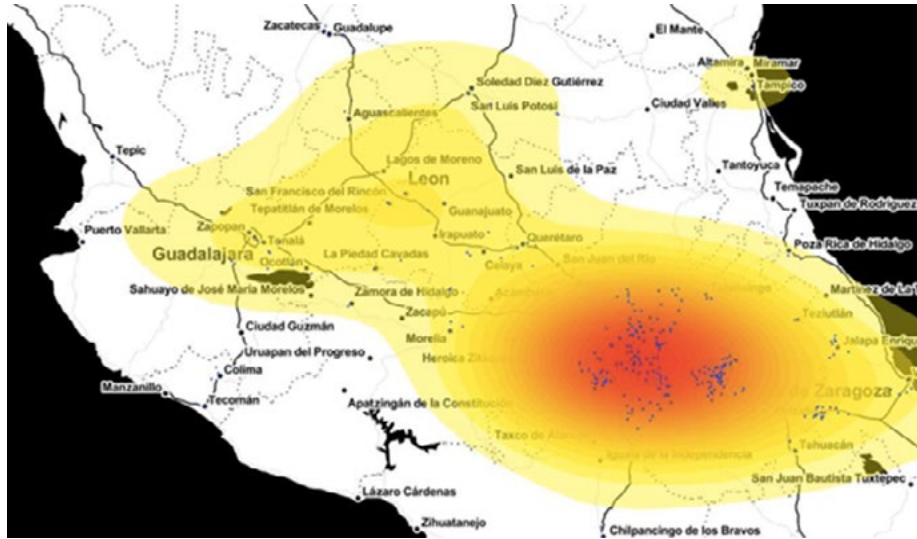
**Fuente: Elaboración propia.**

Finalmente, para reforzar las inferencias hechas con las anteriores herramientas, se llevó a cabo un análisis de mapa de calor para evaluar el peso específico que las localidades de la región occidente del país ejercían respecto de la región centro del país, es decir, se comparó la incidencia territorialmente (Ver figura 7). Aquí se aprecia claramente que la región centro aporta el mayor peso -en color más intenso- respecto a la región occidente -color más claro-.

Estos análisis, puestos a disposición de las autoridades estatales en Jalisco formaron parte de los reportes especiales de la pandemia para su consulta y apoyo para la eventual toma de decisiones en esta región del país (González y Ramos, 2020b).



Figura 7. Mapa de calor, áreas metropolitanas centro del país (julio, 2020).



Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La iniciativa e ingenio de John Snow propició la generación y presentación de uno de los primeros mapas conocidos en el ámbito de la epidemiología y la salud pública, cuyo impacto radicó en deducir que el cólera se transmitía por medio del agua y que el origen de la epidemia se localizaba en la bomba de agua localizada en la calle Broad -actualmente Broadwick Street- (Fritz, et al., 2013; Musa et al., 2013). Las recomendaciones hechas por el Dr. Snow, al notificar a las autoridades sus hallazgos propuso la clausura de dicha bomba reduciendo significativamente los casos y además impulsó la política pública del entubamiento de aguas hervidas para evitar la contaminación de los pozos de agua potable.

Por otro lado, en el mundo globalizado que se vive actualmente, tanto la información como las enfermedades transmisibles de una ciudad o país, pueden impactar en otros muy lejanos quizás en cuestión de horas. La pandemia por COVID-19 alcanzó proporciones nunca antes registradas y analizadas, situación que puso a prueba a todas las naciones, respondiendo de forma diferente ante el avance de este fenómeno. México ha adoptado distintos modelos epidemiológicos para enfrentarla, desafortunadamente estos modelos no siempre son coincidentes entre los gobiernos federal y locales, en consecuencia, se ha requerido un análisis en diferentes escalas para reconocer la incidencia y la distribución de los casos desde

sospechosos hasta las defunciones. Los resultados de esta investigación demuestran la utilidad de los SIG en el análisis de las problemáticas de salud, enriqueciendo la comprensión de eventos sociales que afectan la salud de las poblaciones en diferentes escalas (Buzai, 2015).

Consideramos que estas lecciones desde la perspectiva geográfica deben servir como ejemplos para optimizar los sistemas de vigilancia epidemiológica (Gobierno de México, 2013), desde el registro hasta el seguimiento de los casos, en nuevos campos de aplicación como es la violencia escolar. Su probada utilidad podría orientar las estrategias de acción y la definición de políticas públicas aplicables en nuestro medio escolar. Es importante aclarar que la calidad de los productos -mapas- y su análisis depende de la calidad de los datos -oportunos, veraces- para tomar decisiones efectivas justo allí donde se requiere. Por tanto, proponemos aplicar los SIG como herramientas analíticas para los casos de violencia escolar desde la perspectiva de la salud pública, reconstruir los contextos problemáticos y así diseñar y/o adecuar las políticas públicas. Consideramos que su aplicación podría optimizar los sistemas de vigilancia de los casos de violencia escolar en los planteles escolares de cada nación.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Buzai, G. (2015). Análisis espacial en geografía de la salud. Resoluciones con Sistemas de Información Geográfica. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Cerda, J., & Valdivia, G. (2007). John Snow, la epidemia de cólera y el nacimiento de la epidemiología moderna. Revista Chilena de Infectología, vol. 24, no. 4, pp. 331-334.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (2020). COVID-19 Información general. Gobierno de México. Disponible en: <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>.

Fritz, C., Schuurman, N., Robertson, C., & Lear, S. (2013). A scoping review of spatial cluster analysis techniques for point-event data. Geospatial Health, vol. 2, no. 2, pp. 183-198.

Gobierno de México. (2013). NOM 017-SSA2-2012 Para la vigilancia epidemiológica. Diario Oficial de la Federación (DOF). (19-02-2013).

González, M., & Ramos, I. (2020a). La geografía crítica ante las iniquidades en salud y las contradicciones a enfrentar. En: C. Marques (ed.). *Saúde, Espaço e Fronteira(s)*. Brasil: Universidade Federal da Grande Dourados.

González, M., & Ramos, I. (2020b). Reporte especial de casos COVID-19 en Jalisco y Región Occidente de México [Informe de trabajo]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://sites.google.com/administrativos.udg.mx/cucs-covid-19/recomendaciones/an%C3%A1lisis-geoespacial?authuser=0>.

Íñiguez, L., & Barcellos, C. (2003). Geografía y salud en América Latina: evolución y tendencias. *Rev. Cuba. Salud Pública*, vol. 29, no. 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21429407> Le Comber, S., Rossmo, D., Hassan, A., Fuller, D., & Beier, J. (2011). Geographic profiling as a novel spatial tool for targeting infectious disease control. *International Journal of Health Geography*, vol. 10, no. 35, pp. 1-8. Musa, G., Chiang, P., Sylk, T., Bavley, R., Keating, W., Lakew, B., Hui-Chen, T., &

Hoven, C. (2013). Use of GIS Mapping as a Public Health Tool, From Cholera to Cancer. *Health Services Insights*, vol. 6, pp. 111-116. DOI: 10.4137/HSI.S10471.

Pina, M. F., Ferreira, S., Correira, A. I., & Castro, A. (2010). Epidemiología espacial: nuevos enfoques para viejas preguntas. *Universitas Odontológica*, vol. 29, no. 63, pp. 47-65.

Ramírez, M. (2004). La moderna geografía de la salud y las tecnologías de la información geográfica. *Investigaciones y Ensayos Geográficos*, vol. 4, no. 4, pp. 53-64. Recuperado de: <https://hum.unne.edu.ar/investigacion/geografia/labtig/publicaciones/public17.pdf>

Ramos, I., González, M., Reyna, A., & Robles, J. (2020). Herramientas de análisis geográfico de apoyo en la definición de políticas públicas sobre violencia escolar. En: A.

Ramos, J. Cohen, A. Furlán, L. Ramos, T. Spitzer, R. Vázquez & L. Velázquez. (Coords). *La Construcción de la Paz en la Escuela; múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. Ed. Fundación Vivir en Armonía. Guadalajara, pp. 308-310. ISBN: 978-607-97982-4-6.

Reyna, A. (2021). Variaciones espacio-temporales de las características clínico-patológicas del cáncer de mama en mujeres residentes del Estado de Jalisco, 2013-2017. [Tesis Doctoral]. Guadalajara. Universidad de Guadalajara. [En prensa].

Saucedo, C., & Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, no. 24, pp. 213-245.

---

# Repercusión de las políticas educativas en la violencia escolar

Ángel Martín Aguilar Riveroll	<b>martin.aguilar.educacion@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0001-7247-2224
Universidad Autónoma de Yucatán		
		Mérida, Yucatán, México

La convivencia escolar, es una tarea que ha llevado al país a tomar medidas destacadas para que se genere un clima escolar adecuado y digno para los estudiantes del presente. La población estudiantil es el centro de la educación, es de esa manera que el estudiante cobra un significado valioso dentro y fuera del aula, sin embargo, existen fenómenos sociales que atentan contra la integridad de éste, así como su permanencia dentro del sector educativo. Si bien, las autoridades mexicanas han adoptado medidas para beneficiar, motivar e impulsar al alumnado en continuar sus estudios, es necesario indagar en el impacto que han tenido estas medidas; de modo que cada fenómeno social sea trabajado constantemente cuidando al educando en su actuar diario. En lo que respecta al estudiantado mexicano, se ha visto envuelto en situaciones de vulnerabilidad que atentan contra su permanencia en la escuela, como pudiere ser la falta de motivación, falta de interés, malas calificaciones y situaciones de bullying, entre otras cosas (Ruíz Ramírez, García Cué, Pérez Olvera, 2014).

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) realizó en 2013 la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior, que demostró la existencia de situaciones alarmantes de violencia en espacios escolares, recibiendo el 72% de los hombres algún tipo de agresión; mientras que las mujeres alcanzaron el 65% (SEMS, 2014). En relación con este estudio, Ruíz Ramírez, García Cué, Ruíz Martínez y Ruíz Martínez (2018) vincularon la deserción escolar con la violencia y se identificó que de los 35 alumnos que desertaron de la educación media superior, en 3 bachilleratos, 27 habían pasado por un episodio de bullying, manifestándose en burlas (57%), agresiones verbales (37%) y agresiones físicas (11%); siendo éstos, los rubros más destacados del estudio.

Cuando los niños y adolescentes están en una situación de violencia en espacios escolares, su desarrollo se ve afectado a nivel cognitivo y emocional, lo que a su vez repercute en su forma de socializar y en su rendimiento escolar (UNICEF, 2017, p. 21).

Es una realidad, que la deserción escolar es un fenómeno social que impacta el sistema educativo y ha desencadenado otros problemas, como lo es el rezago educativo; que ha afectado no solo a este sistema, sino a la sociedad mexicana en sí. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) publicó en 2010 la situación de México en cuanto al problema de rezago educativo, en este estudio se vio reflejado que 31,900,157 personas de 15 años o más, no habían concluido la educación básica (como se citan en INEA, 2010). Sin embargo, en los últimos años se ha mejorado dicha estadística, puesto que entre los años 2008 y 2016 disminuyó en un 4.5% el índice de rezago; representando aproximadamente a 3.2 millones de personas (CONEVAL, 2018).

De este modo, es posible que las políticas educativas más recientes del país, hayan influido en la mejora de este índice, como lo puede ser el acuerdo 648 que en 2012 estableció las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica; un año después fue derogado y se implementó el 696; dichos acuerdos entraron en vigor en la misma temporalidad que el índice de rezago educativo disminuyó, por lo que se intuye una relación.

En términos generales, estos acuerdos –e incluso el actual, 11/03/19- permiten al estudiantado ser promocionado al siguiente grado académico de manera automática, con criterios de acreditación que le ofrecen un mínimo esfuerzo, pidiendo promedios finales de 6 en cada asignatura e incluso en todo el curso escolar. Lo anterior ha ocasionado la facilidad al alumno de certificarse de la educación básica, perdiendo competencias de calidad, pero mejorando estadísticas nacionales; como si fuera más importante la cantidad que la calidad.

Estas políticas en el medio educativo pudieran estar relacionadas con el clima escolar, ya que, si el estudiante tiene permitida la promoción al siguiente grado académico de manera automática ¿Por qué preocuparse del mal comportamiento? Cuando un niño está alejado de la educación basada en límites, presenta problemas de autocontrol y de dificultades en sus

relaciones sociales (Nuevo Espín, s/f) lo que ocasiona el poco respeto, poco interés por las cosas e incluso puede promover la agresividad verbal o física.

La educación básica ha sido atendida solamente desde una perspectiva, pues, aunque existen problemas que se van solucionando hay otros que se siguen generando e incrementado, como lo es la baja calidad del aprendizaje y situaciones de violencia en las escuelas mexicanas.

Por otra parte, existe una relación entre los índices de violencia escolar y la ejecución de los acuerdos antes mencionados, puesto que éstos desde 2012 cobran un significado importante en las políticas educativas del país y un año después México recibe una etiqueta lamentable, siendo catalogado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como el país número 1 dentro de este organismo, con más casos de violencia escolar, alcanzando los 18'781,875 estudiantes afectados (Valdez, 23 de mayo de 2014).

Sin embargo, esta situación, no solo ha sido considerada por este organismo, sino que incluso, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), señaló, a través de una encuesta realizada por el INEGI en 2014, que el 32.2% de adolescentes entre 12 y 18 años sufrieron problemas de acoso escolar (CNDH, 2014). De manera más reciente, en 2017 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) dio a conocer en su informe anual que, en México, “8 de cada 10 agresiones contra niñas, niños y adolescentes se dan en la escuela y la vía pública” (UNICEF, 2017, p.4). De manera, similar, un estudio elaborado por la Organización Internacional Bullying Sin Fronteras entre junio de 2017 y junio de 2018, colocó la situación de México en cuanto al problema, en un primer lugar a nivel mundial, con 28 millones de niños y jóvenes de nivel primaria y secundaria, que han sido víctimas de violencia escolar (Bullying sin Fronteras, 2018).

Según los estudios de la OCDE en 2013 y el de Bullying sin Fronteras en 2018, la situación de México en cuanto al problema ha incrementado en casi 10 millones de afectados en los últimos años, así como un ascenso al primer lugar no solo dentro de los países miembros de

la OCDE, sino que incluso un primera lugar a nivel mundial. Por medio de estas estadísticas de organismos internacionales y nacionales se puede afirmar que la existencia de violencia en las escuelas mexicanas es una realidad y que puede darse por múltiples factores sociales, económicos y políticos; dentro de los cuales los acuerdos dichos con anterioridad, pudieran tener un peso ante estas estadísticas.

El gobierno mexicano ha puesto en marcha políticas y programas que pretenden erradicar o disminuir estos altos estándares de violencia; a pesar de ello, hay poco progreso, puesto que no se nota una relación entre las políticas adoptadas y los resultados del problema; las políticas pretenden alcanzar un objetivo, pero los organismos dan a conocer resultados que se oponen al cumplimiento de éste. Parte de las medidas tomadas por el gobierno mexicano ha sido el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual trata de favorecer espacios libres de violencia y acoso, sin embargo, tras una primera evaluación interna del programa, se encontró que poco más del 50% de las escuelas incorporadas al PNCE participó; asimismo se halló que el 75% de los directores encuestados tiene una percepción favorable del clima en la escuela, mientras que el 25% lo percibe como poco favorable (PNCE, 2018). Es decir, que el programa PNCE hasta 2019, no ha logrado evaluar a casi la mitad de las escuelas beneficiadas por éste mismo, y las evaluaciones que ya se tienen, demuestran que una parte de los directores aún consideran que su escuela no ha mejorado lo suficiente como para considerar resultados favorables al implementarse el programa.

Los programas que anteceden a PNCE son el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) y el Programa Escuela Segura (PES); éste último, llegó a ser considerado por Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL) como un programa que no cuenta con evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas al diseño y características del programa (CONEVAL, 2015). Por su parte, PACE, no cuenta con resultados publicados en cuanto a la mejora de la convivencia escolar, lo que ha llevado a indagar si estos tres últimos programas en los más de 10 años de trabajo, realmente han mejorado los índices de violencia o solo han sido políticas que se han implementado con poca eficacia y mucha inversión económica.

## *Conclusión*

De manera grave, cada día va se va haciendo más notoria la existencia de problemas de violencia en las escuelas, puesto que, en 2016, el titular de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán (CODHEY), afirmó que las situaciones de acoso y violencia se presentan tanto en escuelas públicas como privadas, sobresaliendo los casos de nivel primaria y secundaria (Diario de Yucatán, 18 de octubre de 2016, s/p.). Un año después, en 2017, Jorge Martínez Torres, titular de Jefatura de Prestaciones Médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de Yucatán, testificó que los temas de bullying en las escuelas se han convertido en algo constante y por ello, es inédito buscar los medios necesarios para prevenir y/o detectarlo a tiempo (Diario Yucatán, 23 de mayo de 2017). Para 2018, el instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) indicó que 6 de cada 10 estudiantes de educación básica presenciaron insultos y golpes de sus compañeros de clase (Moreno, 10 de abril de 2018), lo que hace de este fenómeno una realidad actual, percibida por organismos y representantes de las más altas instituciones del país.

Sin embargo, las políticas educativas ejercidas, como el acuerdo 11/03/19 y el PNCE así como sus respectivos antecedentes en ambos casos, ejemplifican el progreso en cuanto a este problema; por una parte se extiende la facilidad de promoción de grado, desdibujando la autoridad docente para gestionar el recursamiento de grado, lo que a su vez posibilita la mala conducta permitida en clase; y por otra parte, se realiza una inversión económica millonaria para mejorar el clima escolar, lo que se interpone con las estadísticas internacionales y nacionales de México en cuanto al problema, existiendo poca coherencia entre estas y los resultados que PNCE y sus antecedentes muestran. De cualquier manera, el problema de la violencia escolar es una realidad y como realidad, debe ser tratada con prioridad.

## *Referencias Bibliográficas*

---

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (2015). Informe de la evaluación Específica de Desempeño 2014-2015. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED\\_2014\\_2015/SEP/S222\\_PES/S222\\_PES\\_IE.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/S222_PES/S222_PES_IE.pdf)

Hacer familia educación (2018). Consecuencias de la falta de límites a los niños: ¿por qué hace lo que quiere? Recuperado de: <https://www.hacerfamilia.com/educacion/consecuencias-falta-limites-ninos-hace-quiere-20180129150504.html>



Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2010). Rezago de la población de 15 años y más en educación básica información del censo de población y vivienda. Recuperado de: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rezago\\_censo2010\\_nd.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rezago_censo2010_nd.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s/f). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/talis/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s/f). Evaluaciones que enriquecen la educación. Recuperado de: <http://inee.edu.mx/evaluaciones/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s/f). Evaluaciones del currículum. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/evaluacion-del-curriculo/>

Moreno, T. (10 de abril de 2018). Violencia escolar golpea a seis de cada 10 alumnos. El universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/seguridad/violencia-escolar-golpea-seis-de-cada-10-alumnos>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). Programa internacional de Evaluación de los alumnos. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm#1>

Ruiz Ramírez, R., García Cué, J. y Olvera, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso universidad autónoma de Sinaloa. Ra Ximhai 10 (5) pp. 51-74

Ruiz Ramírez, R., García Cué, J., Ruiz Martínez, F. y Ruíz Martínez., A. (2018). La relación bullying deserción escolar en bachilleratos rurales. Redie 20 (2) pp. 37-45

Sistema de Educación Media Superior (2014). Tercera Encuesta Nacional sobre la Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf)

UNICEF (2017). Informe Anual México 2017. Recuperado de: <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>

---

# La no vinculación del preescolar en los manuales de convivencia colombianos

Catalina Wilches Ruiz	<b>cwilches64@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-7178-7803
Lyda Mayerly González Orjuela		Registro ORCID 0000-0001-7074-4046
Fabrine Leonard Silva		Registro ORCID 0000-0002-4104-4611
Universidad Antonio Nariño		
		Bogotá, Colombia

En este texto se encuentran los resultados obtenidos frente a una investigación que pensó la inclusión de los estudiantes de preescolar en los manuales de convivencia de las instituciones educativas colombianas. El objetivo principal de este documento es dar a conocer las principales fallas que tiene el gobierno colombiano en el diseño de la norma, lo cual causa irregularidades frente a los procesos de convivencia en la escuela. Aunque se reconoce que en Colombia se dio un gran paso frente a la iniciativa de crear leyes y orientaciones en materia de convivencia escolar, en esta investigación se constató que se dejó de lado a los estudiantes del preescolar.

Con la anterior premisa, se inicia un análisis micro-textual de la ley 1620 de 2013 y del código de infancia y adolescencia (1098 de 2006) para identificar la participación y vinculación del preescolar en las normas institucionales y las leyes. A partir de esta revisión de las leyes se comprendió la necesidad de enfocar la convivencia desde la formación en la primera infancia, para ello, se realizaron grupos focales de los diferentes entes de la comunidad y así evaluar el conocimiento de las leyes y manual de convivencia para luego dar una interpretación hacia las necesidades convivenciales que se venían

descubriendo en cada avance de la investigación. Como parte de los resultados se logró que la comunidad se vinculara proactivamente dando las orientaciones a las propuestas de rutas de convivencia para la redacción, comprensión y aplicación de los manuales de convivencia en las instituciones educativas.

La temática referida a la convivencia escolar toma mayor interés cuando los entes gubernamentales colombianos establecen reformas en apoyo a vincular a la comunidad educativa para ayudar a mitigar la violencia escolar. Para el año 2013, se consolida la Ley 1620 y se decreta la obligatoriedad en la redacción de manuales de convivencia de lineamientos que apunten a la sana convivencia. Lastimosamente, no todas las instituciones hicieron de manera correcta la tarea, pues, aunque muchos reescribieron sus manuales, estas orientaciones no se veían reflejadas en la vida académica cotidiana.

Lo anterior, da pauta a la presente investigación, como apoyo se cuenta con la ayuda de una institución educativa de tradición en la formación de bachilleres desde el preescolar, colegio ubicado en la ciudad de Bogotá. Allí reciben estudiantes desde los 3 años (pre-jardín) hasta 18 años (último año de escolaridad, grado 11°). Al leer los manuales se detectó que con los términos inadecuados juzgan el comportamiento de los menores haciéndolos ver como actos violentos o agresivos, por lo cual, docentes y padres realizan una aceptación errónea de estos términos y en consecuencia corrigen de manera inadecuada.

También, se pudo identificar que la institución establecía sanciones a los estudiantes de preescolar por acciones que eran dirigidas y realizadas por los padres y/o acudientes, y en otros casos, obviaban la inmadurez cognitiva de los infantes. Esta investigación apoya que la labor docente debe enfocarse en plantear estrategias desde la convivencia en las primeras etapas de vida y educación de los estudiantes, para que desde los diferentes contextos sociales y del hogar, la interacción sea dirigida desde la sana convivencia y así se reflejará en el aula de clase y diferentes espacios de interacción de los estudiantes.

### *Marco de referencia*

Winnicott (1994) fundamenta la importancia de compartir tiempo de calidad con los niños lo cual ayudará a fortalecer criterios de aceptación a los otros desde el dialogo y el participar en entornos diferentes a su hogar. Cuando los niños tengan formas de actuar agresivas, en las que usen los golpes o palabras inadecuadas, primero, se debe indagar el por qué se presenta este comportamiento ya que muchas veces la presión social y escolar, junto con el cambio de entrono puede afectar el proceso comportamental de los niños. Conjuntamente, Pedraza (2007) afirma que la educación preescolar es uno de los procesos de mayor importancia en la vida de los niños, ya que ayuda a la creación de pensamiento crítico y refuerza los procesos comportamentales en los menores, teniendo en cuenta que la escuela es un espacio interactivo que permite transformar los espacios escolares resaltando el reconocimiento del mundo desde las prácticas sociales que tiene el niño, al tener una adecuada interacción con sus pares, el niño logra reconocer qué comportamientos son los adecuados para poder adaptarse a la escuela y así mismo, adaptar a la familia a este proceso de cambios.

De igual forma, Papalia (2009) reitera que la educación preescolar es de gran importancia debido a su desarrollo social, ella fundamenta que la edad de 3 años es el inicio de habilidades sociales y cognitivas del niño en los diferentes entornos y espacios que pueda compartir con y sin su familia, allí también se fortalecen lazos a través del lenguaje, independencia en tareas y necesidades básicas como ir al baño sin ayuda y a reaccionar de forma correcta ante situaciones que en niños de poca interacción social pueden generar berrinches o pataletas, es por esto que, se resalta el realizar actividades lúdicas que permita descubrir su entorno desde el juego y el compartir con sujetos de diferentes edades.

### *Metodología de investigación*

La investigación se realizó a partir de la revisión de las leyes y manual de convivencia de las instituciones educativas colombianas, generando cuadros de análisis involucrando a la comunidad educativa desde la comparación de documentos desde el conocimiento de la ley por padres, docentes y directivas, así mismo, brindando observaciones que pudiera

fortalecer la redacción del manual para los años siguientes, luego de indagar desde los cuadros comparativos, se procedió a organizar la investigación en 3 fases (observación, recopilación y sistematización) mediante talleres y actividades que permitieron interactuar a la comunidad educativa sin ver que se estaba evaluando su conocimiento de la normatividad.

En la fase 1, denominada de observación y diálogo con maestros y padres, se evidenció que el desarrollo convivencial de los niños esta aun reforzado desde la idea de egocentrismo social en su edad preescolar, para lo cual Maturana (1992) establece: “Vivamos nuestro educar de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse, al ser aceptada y respetada en su ser, porque así aprenderá a aceptar y a respetar a los demás”, desde este punto de vista se pudo fortalecer la idea del respeto hacia el otro partiendo del amor propio, debido a que en la actualidad el poco tiempo que los padres comparten con sus hijos se ha basado en suplir necesidades económicas más no afectivas, es allí donde encontramos niños con comportamientos inadecuados, los cuales se han clasificado como agresivos y en muchos casos violentos.

En la fase 2, trabajo con los infantes, se parte del postulado de Enrique Chaux (2003) quien establece que la violencia en los niños no es un término para usar, ya que su actuar es la unión de acciones reprimidas debido a los nuevos espacios donde está creciendo, es por esto que en la recolección de los datos, los principales participantes eran los estudiantes de 3 a 6 años (edad preescolar) identificando su sentir frente al proceso de interacción y conocimiento de normas en la escuela y ver cómo podían ser llevados a la resolución de conflictos mediante el juego y el diálogo.

Para la frase 3, sistematización, Card y Little (2006) proyectan el ideal de pensar en el actuar sin necesidad de agredir premeditadamente, es por esto que los términos de violencia y agresión no se pueden vincular directamente a los menores, al contrario, se deben realizar ejercicios de participación como los realizados en la investigación para así darles oportunidad de expresar su sentir y dar bases para orientar la formación de convivencia en la escuela desde el preescolar, así mismo, el proceso reflexivo lúdico con imágenes de acciones consideradas inadecuadas para ellos, permiten identificar con mayor asertividad respuestas del tipo de comportamiento no adecuado y que puedan lastimar a los niños.

## *Resultados*

Como resultados de la investigación se pudo identificar el bajo conocimiento de las normas convivenciales por parte de la comunidad educativa comprendida por estudiantes, padres y maestros, así mismo, el poco interés que se tiene frente a las políticas institucionales, en el caso colombiano, los manuales de convivencia debido a que se consideran como un documento que no se renueva y solo exige cumplimiento en uniformes y rendimiento académico, es por esto que la ley 1620 de 2013 no ha tenido un buen abordaje desde los diferentes entes de participación y se evidencian acciones erróneas en el proceder al generar juicios en el comportamiento de los niños y niñas.

Desde la visión pedagógica y trabajo docente en preescolar, es importante generar la invitación a la comunidad educativa a integrar en la labor académica la ley como base del interactuar diario de toda la institución, teniendo en cuenta que en las academias no solo deben ser reconocidas como importantes las áreas del saber, sino que deben integrarse nuevas teorías interactivas para comprender el dialogo y espacios del hacer desde el juego y respeto propio y al otro como base de la sana convivencia.

Así mismo, es importante el refuerzo desde el hogar como lo postula Winnicott (1951), teniendo en cuenta que la ausencia de los padres en la formación de los niños genera tendencia a reaccionar inadecuadamente en su comportamiento, también es causal de procesos de fantaseo en el niño para sentir a sus padres cerca, de igual manera, no sólo la ausencia de los padres afecta a los menores, sino la sobreprotección o educación permisiva, que celebra los actos inadecuados y que no se censuran de forma inmediata, generan que el niño sienta que lo que ha hecho está bien, que no hay nada malo en la forma como actuó.

## *Conclusiones y recomendaciones*

A partir de la investigación y los datos obtenidos se crearon 3 rutas para la redacción, comprensión y socialización del manual desde el proceso lúdico y participativo de la comunidad educativa, sin dejar de lado al preescolar como base indispensable de la formación del ser y carácter de los menores en espacios sociales de interacción.

Toda la comunidad educativa debe iniciar procesos de capacitación frente a las leyes que son las bases para el establecimiento de las normas institucionales, si la comunidad no tiene apropiación de las leyes, se hará un trabajo en vano, debido a que no se estará educando en convivencia escolar, sino se castigarán los actos que se consideren inadecuados, ahora bien, debido al desconocimiento de los debidos procesos, se cometen errores que no solo lastimarán a los menores, sino generan confusión debido a su actuar. Se espera que la comunidad intervenida ponga en práctica las rutas construidas para la fundamentación de los manuales ejerciendo la educación de convivencia escolar desde el ámbito pedagógico y lúdico.

### *Referencias Bibliográficas*

- Bandura, A.; Walters, R. H. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1963.
- Bushman, B.J., y Anderson, C.A., “Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?” en Psychological Review, no. 108, 2001. p. 373-279.
- Card, N.A. y Little, T.D. Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: a meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. International Journal of Behavioral Development, 2006. p. 466-480.
- Chauí, M. Uma ideología perversa. Folha de Sao Paulo, Sao Paulo, Caderno Mais, 14 mar. 1999.
- Chaux, E. Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales, 2003. p. 12, 41-51.
- Erikson, E. H. Infancia e sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- Freud, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. v. VII. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro; Imago, 1969.
- Giddens, A. Modernidade e identidade, Tradução de Plinio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- Ibáñez, N. La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio. Teoría e Prática de Educacao. Universidad de Maringa, Vol. 4 N° 10, 2002. p. 97-114.
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R. y Cannon, J.S. Early Childhood interventions: Proven results, future promise. Arlington, VA: The Rand Corporation, 2005.
- Kenneth A. Dodge, “The structure and function of reactive and proactive aggression”, en D.J. Pepler y K.H. Rubin (eds.).

The development and treatment of childhood aggression, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1991. p. 201-218

Papalia, D. E., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. Recuperado de <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-concepcion/zoologia/soluciones-de-libro/psicologia-del-desarrollo-papalia-2009-2/2568749/view>

Pedraza, Mireya. “Había una vez.../ No son asunto de la niñez”, El periódico [Colombia], 14 de junio de 2007.

Winnicott, D. “La agresión”, en El niño y el mundo externo, Buenos Aires, Ediciones Hormé, 1986. p. 172-179, 188.

---



# Consistencias, cambios y discrepancias del Programa Nacional de Convivencia Escolar ante el cambio de gobierno

Claudia Adela Castillo Díaz	castelort10@hotmail.com	Registro ORCID 0000-0003-1007-4129
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 17-A		
		Cuernavaca, Morelos, México

La educación en México ha sido continuo objeto de transformaciones en especial los últimos años, ante el cambio de administración 2018-2024, se advierten cambios que impactarán definitivamente el rumbo en la vida social del país. La toma de decisiones en este marco implica un proceso en el cual confluyen una serie de factores: orientaciones conceptuales, intereses gubernamentales, condiciones sociales particulares e intereses políticos.

En este escenario se discuten las posturas que prevalecerán en el discurso político actual y que darán forma a las realidades en distintos espacios, ante lo cual no se encuentra exento el entorno educativo. De ello dan cuenta diversos documentos como Modelo Educativo: La Nueva Escuela Mexicana (SEB, 2019), el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) y, Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Gobernación, 2013), publicados en el Diario Oficial de la Federación, y que promueven cambios al sistema educativo en base a las necesidades sociales.

La reforma educativa realizada durante el sexenio anterior 2012-2018, presentaba en su discurso la convivencia sana y pacífica, como un medio para alcanzar ambientes de aprendizajes propicios y evitar formas de violencia y acoso escolar. En el documento Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) se describe un enfoque humanista, que acoge a la convivencia escolar dentro del área de desarrollo personal y social.

Por su parte el gobierno actual, dibuja sus aspiraciones e intereses hacia una propuesta educativa que sea democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, de excelencia en La Nueva Escuela Mexicana (SEB, 2019), ¿cuáles de estos preceptos estarán integrados en los programas educativos en el presente?

Como parte de ese debate político el PNCE, pese a su creación durante la reforma anterior, se mantiene dentro de los intereses que subsisten dentro del sistema educativo actual. Por tanto, cabe preguntarse ¿estos planteamientos se ven reflejados en el diseño y composición de los programas educativos? ¿los discursos trascienden y reorientan los objetivos planteados? ¿La ideología política en poder define o redirecciona la realidad educativa del país?

El presente trabajo analiza la evolución del PNCE a fin de identificar de manera puntual sus consistencias, los cambios que se han presentado y discrepancias que ha tenido el programa desde su creación en 2015 a la fecha. Para tal objeto, esta investigación despliega una metodología de carácter documental, basada en distintos documentos oficiales sobre el PNCE; a continuación, se muestran los hallazgos derivados del análisis y finalmente las conclusiones.

### **Metodología**

Como se mencionó, el presente estudio se basa en una investigación de tipo documental, Lafuente refiere este tipo de análisis como “un método de conocimiento que facilita el estudio de los documentos [...] los resultados del análisis de grupos de documentos se expresan en forma de categorías de documentos, es decir, en conceptos abstractos que definen sus propiedades comunes y sus relaciones más generales” (2001, pág. 163).

La selección de los materiales se realizó con base en los documentos oficiales que hacen referencia al Programa Nacional de Convivencia Escolar desde su origen como Programa a favor de la Convivencia escolar (PACE) hasta la última publicación, posterior al cambio de gobierno. Esta recopilación procede de la base de datos del Diario Oficial de la Federación, libros de la Secretaría de Educación Pública y publicaciones recientes en sitios web.

Posterior a la selección se realizó un análisis en cuanto a las propiedades comunes, cambios y discrepancias que ha pasado el programa desde su origen hasta la última publicación del mismo, lo cual nos llevó a un análisis comparativo de las distintas versiones, para identificar diferencias entre los planteamientos y establecer relaciones más generales entre los distintos documentos<sup>1</sup>, en el marco del cambio de gobierno.

El análisis realizado consideró la evolución en los objetivos año con año del programa, y los conceptos medulares que los integran como son: la convivencia escolar, el acoso escolar y lo que implica para el programa aprender a convivir.

### *Consistencias, cambios y discrepancias*

En el ejercicio fiscal 2016 entra en vigor oficialmente el programa, en este año, se establecen los Lineamientos Internos de Coordinación para el desarrollo del PNCE y se realizan los Convenios Marco de Coordinación, entre el gobierno federal y la Secretaria de Educación Pública, con la totalidad de las entidades de nuestro país, sin embargo, en los dos años subsecuentes, los registros en diario oficial de estos convenios demuestran la ausencia de Jalisco y Puebla, para los ejercicios fiscales 2017 y 2018, respectivamente. No así para los siguientes dos periodos lo cual nos hace pensar que se dan por sentado los convenios con todos los estados de la república, sin embargo, insistimos en la ausencia de datos por parte del diario oficial.

En este momento el PNCE, se estableció como parte del currículo normativo a finales del 2015, con el objetivo de “Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar” (DOF, 2015).

---

1 Documentos utilizados para el análisis: Modelo Educativo: La Nueva Escuela Mexicana (SEB, 2019); Programa a favor de la Convivencia Escolar (SEP, 2014); Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2015); Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2016); Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2017); Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2019); Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2019); Documento base del PNCE (SEP, 2017).

Un año más tarde el objetivo se mantiene prácticamente igual salvo que al referirse a la convivencia, la palabra sana es sustituida por armónica (DOF, 2016). Para el ejercicio fiscal 2018, el objetivo incorpora que la convivencia debe ser inclusiva y contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes, no solo en educación básica, sino en todos los grupos de población (DOF, 2017), un objetivo un tanto ambicioso en relación con lo expuesto en los anteriores (ver Tabla 1).

En febrero de 2019, ya en poder la actual administración, se agrega la prevención de la discriminación y se amplía la cobertura a los Centros de atención Múltiple (DOF, 2019), hasta este momento el cambio en los objetivos consistió en la incorporación de nuevos elementos afines con la ahora administración en turno.

En contraste la última versión del PNCE, publicada en diciembre del mismo año, si bien recupera algunos elementos tiene una redacción distinta, donde ya no se ponderan la mejora del aprovechamiento escolar o la calidad de los aprendizajes (ver Tabla 1), sino que recupera con mayor precisión frases del discurso oficial de la actual administración y versa así: “Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática que coadyuven a prevenir situaciones de discriminación y de acoso escolar en escuelas públicas de Educación Básica que participen en el PNCE, contribuyendo a la mejora del clima escolar y el impulso de una cultura de paz” (DOF, 2019).

**Tabla 1 Objetivos plasmados en las Reglas de operación del PNCE por ejercicio fiscal<sup>2</sup>.**

Documento	Objetivo
Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio fiscal <b>2016</b>	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar.
Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio fiscal <b>2017</b>	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar <b>armónica</b> y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar

<sup>2</sup> La tabla resalta en negritas los cambios incorporados a los documentos cada año.

Documento	Objetivo
Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio fiscal 2018	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e <b>inclusiva</b> que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, <b>contribuyendo a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.</b>
Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio fiscal 2019	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva que coadyuven a prevenir situaciones de <b>discriminación</b> y de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica y <b>Centros de Atención Múltiple</b> , contribuyendo a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio fiscal 2020	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar pacífica, inclusiva y <b>democrática</b> que coadyuven a prevenir situaciones de discriminación y de acoso escolar en escuelas públicas de Educación Básica <b>que participen en el PNCE, contribuyendo a la mejora del clima escolar y el impulso de una cultura de paz.</b>

**Nota: Elaboración propia**

Aunque ya se cuenta con cinco versiones de los objetivos, publicadas en las Reglas de operación de PNCE, en 2017, 2018 y 2019, se publica una serie de documentos que sirven de guía para la implementación del programa que, pese a tener distintos nombres, su contenido es similar, se trata del “Documento base. Programa Nacional de Convivencia Escolar”; la “Guía para la implementación y operación del programa Nacional de convivencia escolar ciclo 2017-2018”; y el “Documento base del programa Nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019”. Respecto a estos documentos cabe resaltar que a pesar de tratarse de diferentes versiones los cambios que presentan entre ellos podría ser el objetivo, sin embargo, y dos de ellos coinciden en: plasmar el mismo objetivo de la segunda versión de las reglas de operación emitidas para el ejercicio 2017, lo cual demuestra que en estos documentos no se actualizan los objetivos emitidos año tras año en el diario oficial. Como lo muestra la siguiente tabla.

**Tabla 2. Documentos para la implementación del programa y su correspondencia con los objetivos, de acuerdo al año del ejercicio fiscal.**

Año fiscal	Documento	Hallazgo
2016	Sin documento	No se encontraron registros
2017	Documento base. Programa Nacional de Convivencia Escolar	Coincide con los objetivos planteados en el ejercicio 2017
2018	Guía para la implementación y operación del programa Nacional de convivencia escolar ciclo 2017-2018	Este documento la cita hace referencia al 2018, sin embargo, no corresponde, pues utiliza el mismo objetivo del documento anterior
2019	Documento base del programa Nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019	Utiliza el objetivo correspondiente al 2018
2020	Sin documento	El sitio gov.mx remite al documento anterior por tanto no coincide con el objetivo vigente

**Nota: Elaboración propia**

Es de señalar que en cuanto al manejo de los conceptos centrales que constituyen los objetivos del programa los hallazgos fueron los siguientes: con respecto a la convivencia escolar, se presentan inconsistencias puesto que en la publicación de las reglas de operación para el 2017, en lugar de definir lo que es convivencia escolar solo define la comunidad escolar, haciendo referencia exclusivamente a los actores involucrados; por su parte el concepto de aprender a convivir solo se encuentra presente en las versiones 2018 y 2019 de las reglas de operación del programa; y finalmente, respecto la concepción acoso escolar se mantiene prácticamente integra en todas las versiones.

## *Conclusiones*

En el seno de la actual gestión, el nuevo gobierno advierte los cambios para el sistema educativo. En este marco La Nueva Escuela Mexicana (SEB, 2019) discute los elementos a fortalecer, eliminar e incorporar en este modelo educativo, que ya es una realidad pero que sin embargo, aún no se refleja en lo más profundo de los espacios educativos, es decir, la consolidación de un nuevo estado de gobierno es un proceso que se da de forma paulatina y gradual.

En México a diferencia de otros países, la convivencia escolar se trabaja de forma oficial recientemente. Por tanto, hablar de programas educativos y en específico del PNCE, es un proceso inacabado, susceptible a modificaciones, rupturas y cambios, un proceso en que es relevante no perder de vista el fin último de la educación, que son los aprendizajes. Y que además, estos no queden solo plasmados en un documento oficial, sino que realmente sea llevado a la práctica.

Del año 2016 al 2019, los cambios realizados a los objetivos del programa son solo de forma, los cuales no trastocan, ni el objeto del programa, ni sus alcances, sin embargo es de destacar que en la última versión se elimina el énfasis en los aprendizajes, que ese había sido un elemento central (hablando del interés implícito de los programas educativos y de la educación en sí), tomando en cuenta tras observarse que los altos índices de violencia y acoso en las escuelas, entorpecían el aprendizaje, entonces el PNCE se hizo para mejorar los ambientes adecuados para el aprendizaje.

Este cambio de conceptos va más acorde a un discurso de transformación social, ligado a lo que el gobierno en gestión ha llamado la cuarta transformación, pero que sin embargo en el programa educativo aquí analizado solo se traduce en un cambio de lenguaje (en que se incluyen términos como discriminación y democracia), mas no de fondo.

Por otro lado, llama la atención que ante un nuevo gobierno, el cual plantea un modelo educativo ambicioso, de gran envergadura como lo es La Nueva Escuela Mexicana, al programa de convivencia escolar no se le da una mayor proyección, sino que es planteado en términos similares a los de los

gobiernos anteriores y que además omite el aspecto de la mejora de los aprendizajes, pues no se trata solamente del cambio de un término, sino que es un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que le había dado sentido a todas las versiones anteriores del programa en el campo educativo. Por tanto, no solo se queda corto en cuanto a la mejora de la convivencia en las escuelas en tanto a la disminución del acoso y la violencia, sino que no se persigue el fin último de la educación, que es justamente la mejora de los aprendizajes.

## *Referencias Bibliográficas*

---

DOF. (2015). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de Diario Oficial de la Federación: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5421438>.

DOF. (2016). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2017. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5467726>.

DOF. (2017). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2018. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5509537>.

DOF. (10 de 11 de 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de Diario Oficial de la Federación: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019).

DOF. (2019). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2019. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5551596>.

DOF. (2019). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5583050>.

Lafuente López, R. (2001). Sobre análisis y representación de documentos. *Investigación bibliotecológica*, 15(30), 163-193. Obtenido de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03009.pdf>

SEB. (2019). Modelo Educativo: La nueva Escuela Mexicana. Recuperado el 05 de 11 de 2019, de Subsecretaría de Educación Básica: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>

Secretaría de Gobernación. (20 de 05 de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 12 de 11 de 2018, de Diario Oficial de la Federación: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=52994](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=52994)

SEP. (2014). Proyecto a favor de la convivencia escolar. México: CONALITEG.

SEP. (2017). Documento Base. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB\\_PNCE\\_260217.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf)

SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria (Segunda edición ed.). México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.



# ¿Cómo se interviene en Convivencia Escolar? Análisis comparativo de acciones implementadas por profesionales chilenos

Karen Cárdenas Mancilla	karen.cardenas@pucv.cl	Registro ORCID 0000-0003-2828-6824
Verónica López Leiva		Registro ORCID 0000-0001-7405-3859
Paula Ascorra Costa		Registro ORCID 0000-0001-9449-8273
Macarena Morales Pinochet		Registro ORCID 0000-0002-1624-4873
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-ANID CIE160009) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso		
		Valparaíso, Chile

Durante las últimas décadas en Latinoamérica han emergido una serie de políticas focalizadas en el desarrollo de la convivencia escolar. Estas políticas vinculadas a organismos internacionales han puesto el foco no solo en promover un clima y convivencia aptos para la mejora de los aprendizajes, sino que también en desarrollar habilidades y competencias para vivir en sociedad (UNESCO, 2007; UNESCO & UNICEF, 2008).

Investigaciones en la materia, han develado que las políticas de convivencia escolar en Latinoamérica han adoptado diferentes enfoques como el de ciudadanía, seguridad, salud mental, accountability, check list, judicializador, entre otros (Carrasco, López & Estay, 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013; Foladori & Silva; 2014; Flores, 2016; Ascorra, López, Carrasco, Pizarro, Cuadros & Núñez, 2018; Retamal, 2019; Morales & López, 2019). Particularmente en Chile, algunos autores han referido coexistencia de estos enfoques dentro de las políticas, mostrando un carácter ambiguo (Carrasco et al., 2012; Magendzo, et al., 2013). Esto ha afectado las dinámicas de la escuela, generando incertidumbre al momento de desarrollar planes y programas, y dilemas éticos a nivel profesional (Ascorra et al., 2018; Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López & Urbina, 2018; Cádiz, Manríquez,

Montecinos & Pérez, 2015). No obstante, ello, algunos autores han planteado el predominio de un enfoque de rendición de cuentas con altas consecuencias, lo cual no solo ha impactado en las dinámicas cotidianas de la escuela, sino que también ha actuado performativamente sobre las prácticas profesionales (Falabella & De la Vega, 2016; Parcerisa & Verger, 2016).

Las perspectivas en convivencia escolar pueden clasificarse en un continuo que va desde una “perspectiva estrecha” a una “perspectiva amplia” (Carbajal, 2013; Fierro, 2013). La perspectiva estrecha, apela por la mantención de la paz y está centrada en la eliminación de la violencia, la individualización de los estudiantes conflictivos y el control y sanción de los comportamientos agresivos (Carbajal, 2013; Galtung, 1996). Mientras que la perspectiva amplia, apela a valores democráticos y a la construcción de una ciudadanía activa y participativa (Ortega-Ruiz, 2013).

En el caso de Chile, la gestión de la convivencia escolar es realizada mayoritariamente mediante los recursos que aporta la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley No. 20.248, 2008) y la implementación de la Ley Sobre Violencia Escolar (LSVE, Ley No. 20.536, 2011). La SEP, dirigida a otorgar financiamiento adicional para la mejora educativa a establecimientos que presenten estudiantes prioritarios (de nivel socioeconómico bajo), ha permitido disponer de recursos extras para generar estrategias de mejoramiento en diferentes áreas, entre ellas convivencia escolar (CE). En particular, la SEP sugiere la incorporación de asistencia psicológica y social para el mejoramiento del clima y CE, mediante el fortalecimiento de la relación familia-escuela y el vínculo educativo-afectivo con estudiantes (Ley N° 20.248, 2008). De esta manera, es que se ha abierto campo a la incorporación de otros profesionales que permitan disminuir las brechas de acceso al aprendizaje (Cádiz et al., 2015).

A causa de lo anterior, es que se comienzan a formar las denominadas “Duplas psicosociales” (psicólogos y trabajadores sociales) quienes llevan a cabo acciones en CE en las escuelas. Sin embargo, la SEP al no dirigir sus recursos de manera explícita a la contratación de profesionales, no especifica las tareas, ni funciones a desarrollar, afectando la construcción del rol de estos profesionales, dejando esta sujeta a las necesidades percibidas o demandadas por la escuela (Gatica 2016; Cádiz et al., 2015; Jorrat, Rojas & Montecinos, 2016).

Otra de las leyes con incidencia directa dentro de la CE, es la LSVE. Esta Ley, formaliza el concepto de CE e incorpora la figura de los “encargados de convivencia escolar” (ECE), quienes se encargan de implementar y gestionar aquellas acciones que el consejo escolar o comité de buena convivencia han decidido desarrollar dentro de su plan de gestión (Ley No. 20.536, 2011). Sin embargo, esta normativa tampoco especifica funciones, ni un perfil profesional o de formación para los ECE (Valenzuela et al., 2018).

En este contexto es que en 2017 el Ministerio de Educación de Chile publica las “Orientaciones para la Conformación y Funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo”. Este documento de alcance orientativo define algunas funciones para las Duplas y ECE, otorgando importancia a la conformación de equipos de CE (MINEDUC, 2017). No obstante, se observa un posicionamiento disímil del equipo. Por un lado, se presenta al ECE desde un papel de liderazgo, articulador distintos estamentos y potenciador de la participación. Mientras que las duplas se presentan como profesionales tendientes a desarrollar acciones mayoritariamente individualizantes con estudiantes, reduciendo su participación en convivencia a acciones de integración familia-escuela.

Estudios realizados en Duplas, han evidenciado dificultades en la definición de su rol. En primera instancia su accionar se ha orientado al diagnóstico, intervención y derivación de casos, gestión de beneficios y realización de visitas domiciliarias. Seguido de acciones como la realización de talleres con temáticas focalizadas a grupos de estudiantes y acciones de socialización y validación del rol profesional (Gatica, 2016; Jorrat et al., 2016; Cádiz et al., 2015). Estas prácticas han impactado en las dinámicas de los establecimientos, reportando lógicas de encapsulamiento del quehacer profesional de estos equipos (López, Carrasco, Morales y Ayala, 2011). Asimismo, las duplas han manifestado tener poca incidencia sobre los planes de intervención y falta de modelos claros para poder llevarlos a cabo (Gatica, 2016).

Respecto a los ECE, los estudios han sido escasos. Un estudio de caso único ha demostrado dificultades similares a las duplas, evidenciando dificultad en la delimitación del rol y una construcción a partir de interpretaciones personales. Asimismo, se observaron prácticas de individualización y externalización de casos, además de concepciones que tienden a separar la convivencia de lo pedagógico (Valenzuela et al., 2018).

En este contexto, y a partir de las diferencias aparentes entre las acciones esperadas y acciones realizadas, es que el objetivo de este estudio fue caracterizar las acciones desarrolladas por los profesionales de los equipos de CE en establecimientos educativos chilenos, además de identificar posibles diferencias según su profesión, con miras de aportar información especializada respecto a cómo se gestiona la CE a nivel nacional.

### *Metodología*

El diseño fue cuantitativo, no experimental de tipo correlacional. Se optó por este paradigma, ya que permite describir el fenómeno a estudiar y establecer relaciones entre dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### *Participantes*

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Monje, 2011). Participaron 329 profesionales de establecimientos públicos -municipales- (86%), privados y de financiamiento mixto (subvencionados). Se incluyó a psicólogos (35%), trabajadores sociales (35%), profesores (25.2%) y otros profesionales. Las participantes fueron mayoritariamente mujeres (73,3%), con una edad promedio de 36 años (DS = 10.85).

**Tabla 1 Características de los participantes (n = 329).**

Características	n	%
<b>Sexo</b>		
Hombre	88	26,7
Mujer	241	73,3
<b>Profesión</b>		
Profesor	115	35,0
Psicólogo	115	35,0
Trabajador social	83	25,2
Sociólogo	1	,3
Educador diferencial	5	1,5
Psicopedagogo	1	,3

Características	n	%
Otro	9	2,7
<b>Dependencia</b>		
Público (Municipal)	283	86,0
Mixto (Subvencionado)	37	11,2
Privado (Particular)	6	1,8
Otro	3	0,9

Fuente: Elaboración propia.

### *Instrumento*

Se utilizó la escala de acciones profesionales en convivencia escolar, desarrollada y validada en Chile por López et al (2020). Este instrumento consta de una escala tipo Likert que mide la frecuencia de realización de acciones en convivencia escolar dentro del último mes en un rango de 0 a 6 (0: “0 veces”, 1: “1 a 4 veces”, 2: “5 a 8 veces”, 3: “9 a 12 veces”, 4: “13 a 16 veces”, 5: “17 a 20 veces” y 6: “21 o más veces”). La escala consta de cuatro dimensiones:

Apoyo emocional, social y académico a estudiantes nivel individual. Describe acciones de apoyo a estudiantes de carácter individual a nivel emocional social y académico, como por ejemplo desarrollo de entrevistas a estudiantes y apoderados, realización de visitas domiciliarias, implementación de planes de intervención individual, entre otros. Consta de 5 ítems ( $\alpha=.87$ ).

Apoyo emocional, social y académico a estudiantes nivel grupal. Consta de 6 ítems. Al igual que en la dimensión anterior, se describen acciones de apoyo a nivel emocional, social y académico, focalizadas a grupos de estudiantes o a nivel universal. En esta dimensión se describen acciones como desarrollar actividades en grupos de riesgo, programas de intervención a nivel escuela y actividades a nivel de sala de clases ( $\alpha=.94$ ).

Liderazgo en la gestión de la convivencia escolar. Consta de 9 ítems. Incluye acciones que apuntan a convocar la participación de distintos actores educativos en la gestión de la convivencia escolar, evaluando resultados de las intervenciones y planes implementados ( $\alpha=.93$ ).

Cooperación con otros actores educativos. Consta de 9 ítems. Comprende acciones que apuntan a un trabajo interdisciplinario y/o de redes, tanto dentro como fuera de la escuela. Estas acciones buscan apoyar la convivencia entre los actores educativos de la escuela ( $\alpha=.91$ ).

### *Procedimiento*

La encuesta se aplicó bajo modalidad on-line. Los participantes fueron convocados por medio de una invitación a través de correo electrónico. Para resguardar aspectos éticos se adjuntó un consentimiento informado detallando objetivos y alcances de la investigación. La duración aproximada de la encuesta fue de 25 minutos.

### *Plan de análisis*

Se realizaron dos tipos de análisis. El primero, de tipo descriptivo que consideró las medias y desviaciones estándar de las dimensiones del instrumento. Y el segundo, de tipo comparativo, donde se incluyó a psicólogos, profesores y trabajadores sociales. Para este último se utilizó MANOVA, que permite comparar dos o más variables dependientes sobre más de dos grupos (Rodríguez & Mora, 2001).

Los datos fueron analizados mediante SPSS versión 23.

### *Avances y/o Hallazgos*

Los resultados descriptivos, muestran una mayor frecuencia de realización de acciones de apoyo individual las cuales son realizadas de 5 a 8 veces al mes en promedio ( $M=2.33$ ,  $DS=1.36$ ). Estas acciones son realizadas en una frecuencia mayor que las acciones de apoyo grupal ( $M=1.52$ ,  $DS=1.26$ ), cooperación con otros actores ( $M=1.58$ ,  $DS=1.14$ ) y liderazgo ( $M=1.40$ ,  $DS=1.12$ ), las cuales son realizadas de 1 a 4 veces al mes en promedio (ver Tabla 2).

**Tabla 2 Media y desviación estándar dimensiones escala de acciones profesionales en convivencia escolar según profesión.**

Variable	Profesión						Total	
	Profesor/a		Psicólogo/a		Trabajador/a social		M	DS
	M	DS	M	DS	M	DS		
AI	1,90	1,25	2,61	1,29	2,55	1,41	2,33	1,34
AG	1,37	1,18	1,65	1,24	1,66	1,39	1,55	1,26
AL	1,37	1,12	1,36	1,02	1,48	1,27	1,40	1,13
AC	1,41	1,11	1,58	1,08	1,63	1,17	1,53	1,12

Nota: AI= Acciones de apoyo emocional social y académico a estudiantes nivel individual, AG= Acciones de apoyo emocional social y académico a estudiantes nivel grupal, AL= Acciones de liderazgo en la gestión de la convivencia escolar, AC= Acciones de coordinación con otros actores educativos.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los resultados descriptivos muestran diferencias respecto a la realización de acciones de acuerdo con el actor que las desempeña. A nivel general, son los psicólogos/as quienes desarrollan en mayor medida las acciones consultadas, siendo la más frecuente el apoyo individual a estudiantes.

Para indagar la diferencia aparente entre las acciones implementadas y tipo de actor que las desempeña, se realizó un análisis a través de MANOVA. La muestra cumplió con los supuestos de análisis (Traza Hottelling  $p=.000$ ; Levene  $>.05$ ). Inicialmente, se contrastó el efecto inter-sujetos, observándose como única variable discriminante el apoyo emocional, social y académico de nivel individual ( $p= .000$ ). Posteriormente se realizaron pruebas post-hoc (ver tabla 4), visualizándose diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de psicólogos, profesores y trabajadores sociales. De esta forma, los psicólogos/as son quienes realizan en mayor frecuencia las acciones de apoyo individual, las cuales son seguidas por trabajadores sociales (Diferencia I-J= ,057) y en último lugar, profesores (Diferencia I-J= ,704).

**Tabla 3 Pruebas post-hoc dimensión apoyo emocional, social y académico según profesión.**

Profesión		Diferencias medias (I-J)	p
Profesor/a	Psicólogo/a	-,7038*	,000
	Trabajador/a social	-,6466*	,002
Psicólogo/a	Profesor/a	,7038**	,000
	Trabajador/a social	,0571	,950
Trabajador/a social	Profesor/a	,6466*	,002
	Psicólogo/a	-,0571	,950

Fuente: Elaboración propia.

### *Conclusiones*

Dentro de las políticas de convivencia escolar coexisten variadas perspectivas (Morales & López, 2019; Carrasco et al., 2018). Estas perspectivas –que incluso pueden ser contrapuestas- permean la forma de gestionar, evaluar y medir la convivencia escolar produciendo un efecto performativo sobre las prácticas profesionales (Falabella & De la Vega, 2016; Parcerisa & Verger, 2016).

Este estudio, se propuso caracterizar las prácticas desarrolladas por los profesionales de equipos de convivencia escolar en Chile, y, además, identificar posibles diferencias según su profesión. Lo anterior, con miras de aportar información especializada respecto de la gestión de la convivencia a nivel nacional.

A nivel general, los resultados de este estudio mostraron un predominio -independiente de la profesión- de acciones en CE vinculadas con una intervención individual sobre los estudiantes, lo cual es coincidente con investigaciones cualitativas previas desarrolladas a nivel local (Gatica, 2016; Jorrat et al., 2016; Cádiz et al., 2015; López et al., 2011; Valenzuela et al., 2018). Estas acciones dan cuenta de un foco restringido de la convivencia escolar (Carbajal, 2013), orientado a la atención de casos individuales, intervención en crisis, dificultades comportamentales o académicas. Escasamente se visualizan acciones orientadas a identificar grupos de riesgo desde un enfoque preventivo o promocional. Asimismo, se observa un escaso desarrollo de acciones de cooperación interprofesional, constatando un escaso sentido y visión socio-comunitaria sobre los fenómenos de CE.



Respecto a los análisis comparativos, la existencia de diferencias significativas en las acciones de apoyo individual realizadas por psicólogos/as, se podrían explicar por la relación histórica entre la psicología y la educación (Baltar et al, 2003). Esta relación, se sustenta en una perspectiva de salud mental para comprender las problemáticas de los estudiantes, no así pedagógica (Erausquin, Denegri & Michele, 2014). Lo anterior, plantea desafíos a nivel formativo, pues el enfoque médico de las intervenciones no solo actuaría restringiendo la acción directa con los estudiantes, sino que también afectaría la calidad de las relaciones profesionales que se gestan dentro de la escuela. Estos antecedentes ponen en relieve la necesidad de fortalecer la formación inicial de los profesionales en CE, desarrollando enfoques y prácticas que favorezcan el trabajo interprofesional. Asimismo, y vinculado con la modalidad de intervención desarrollada por psicólogos, se hace necesario fortalecer el carácter pedagógico de las intervenciones desarrolladas. La convivencia se aprende, y bajo esta premisa se requiere de instancias sociales en las cuales poder desarrollar aprendizajes para un mejor convivir en la escuela.

Los resultados de este estudio muestran evidencia a favor de que las políticas de CE pese a mostrar en su discurso una concepción amplia, en su operativización y práctica cotidiana en las escuelas apelan a una perspectiva estrecha (Carbajal, 2013; Galtung, 1996), restringiendo las posibilidades de generar equipos y abordar los fenómenos escolares desde su complejidad. Esto plantea enormes desafíos para el quehacer cotidiano de la escuela, pues se sobredemanda y sobre responsabiliza de forma exclusiva los profesionales de apoyo por la gestión de la convivencia escolar afectando la calidad de sus intervenciones. Estos profesionales no pueden por sí solos abordar los fenómenos vinculados a la convivencia escolar e instalar cambios a nivel institucional, se requiere del apoyo de todos los miembros de la comunidad escolar, quienes también son parte fundamental para el desarrollo de intervenciones a nivel psicosocial.

Finalmente, consideramos que estos resultados a pesar de ser significativos y de aportar al conocimiento en la materia, deben ser analizados con cautela, pues se enmarcan en un muestreo intencional. En este aspecto, se hace necesario que futuras investigaciones puedan constatar información de carácter nacional que permita profundizar sobre las acciones desempeñadas por estos equipos dentro de las escuelas.

## Referencias Bibliográficas

- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyche*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psyche.27.1.1214>
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, II, 7-34.
- Cádiz, J., & Manríquez, L. (2015). Configuración del trabajo interprofesional en psicólogos y trabajadores sociales en establecimientos municipales enmarcados en Ley SEP. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-36.
- Carrasco, C. López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>
- Erausquin C., Denegri A. & Michele J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. *Material Didáctico Sistematizado*.
- Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665109X201300010005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X201300010005&lng=es&tlng=es)
- Flores, C. (2016). Evaluación y rendición de cuentas con indicadores del desarrollo personal y social en e sistema educativo en Chile. Chile: Agencia de Calidad de la Educación, División de Estudios.
- Foladori, H. & Silva, M.-C. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 2-12. Recuperado de: <http://remo.ws/REVISTAS/remo-26.pdf>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London, UK: SAGE.
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 3, 105-119.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill, 15-40

Jorrat, P., & Rojas, C. (2016). Interpretando demandas laborales hechas a Psicólogos y Trabajadores en Liceos adscritos a la Ley SEP. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

Ley No. 20.536. (17 de septiembre de 2011). Sobre Violencia Escolar. Congreso de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/2f9eq>

Ley No. 20.248. (1 de febrero de 2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial [Ley SEP]. Congreso de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/2f6q4>

López, V., Olavarría, D., Cárdenas, K., Villalobos-Parada, B. & Ortiz, S. (2020). Acciones de profesionales psicosociales en escuelas: Construcción y validación de escala. Artículo en evaluación.

López, V., Carrasco, C., Morales, M. & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial Bullying).

Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). Gestión de la buena convivencia: Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Ortega-Ruiz, R. (2013, junio). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: Ciberconvivencia. Trabajo presentado en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago, Chile.

Parcerisa, L. & Verger, A. (2016) Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.

Retamal, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177. Recuperado de: <https://sintesisdejurisprudencia.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52121/54831>

Rodríguez, M. J. & Mora, R. (2001). Análisis de varianza simple (o con un factor), factorial y multivariable". En *Estadística Informática: Casos y ejemplos con el SPSS*. España: Universidad de Alicante.

UNESCO & UNICEF (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Paris y Nueva York: UNESCO-UNICEF.

Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El Encargado de Convivencia Escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189-216.

## ¿Qué mide y qué esconde el Indicador de Clima de Convivencia Escolar usado en Chile?

Paula Ascorra Costa 1, 2, 3	<b>Paula.ascorra@pucv.cl</b>	Registro ORCID 0000-0001-9449-8273
Verónica López Leiva 1, 2, 3		Registro ORCID 0000-0001-7405-3859
Macarena Morales Pinochet 1, 3		Registro ORCID 0000-0002-1624-4873
Karen Cárdenas Mancilla 1, 2, 3		Registro ORCID 0000-0003-2828-6824
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-ANID CIE160009) 1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2 FONDECYT 1191883		
		Valparaíso, Chile

Desde hace más de dos décadas se viene promoviendo e incentivando dentro de los establecimientos educativos, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Habilidades como aprender a vivir con otros y conocerse a sí mismo potencian el éxito en la escuela y posibilitan la formación de personas adultas con participación social. Así lo demuestra la literatura internacional que evidencia que la convivencia escolar es un buen predictor del aprendizaje y los logros escolares, previene y disminuye la violencia, potencia el bienestar y la vida saludables, a la vez que disminuye el riesgo de enfermedades mentales y el consumo abusivo de sustancias (Skiba, 2000).

Organismos internacionales han impulsado la instalación de políticas de convivencia escolar con el objetivo de promover la construcción de sociedades más democráticas y pacíficas. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] ha solicitado la incorporación de indicadores de calidad en la educación, su medición y evaluación, con el objeto de garantizar la eficiencia en el gasto de sus estados miembros (OCDE, 2004).

En Chile, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, la política nacional de convivencia escolar ha adoptado una perspectiva de ciudadanía, seguridad, salud mental y accountability (Morales & López, 2018). Esta multiplicidad de sentidos respecto de la convivencia escolar ha tenido implicancias en el actuar profesional dentro de las comunidades escolares, así como también en recientes discusiones políticas. Es así como en el año 2018, en el marco de la formulación y promulgación de la Ley “Aula Segura”– que posteriormente se denominó “aula democrática y convivencia segura”- (Ley N° 21.128) se abrió un debate respecto a cómo interpelar y medir la convivencia escolar (Retamal, 2018).

El debate nacional reactivó las interrogantes respecto de qué entiende la política pública por convivencia escolar, cómo se mide en Chile, qué muestra y qué esconde su medición. Entendemos por indicador la imagen cifrada de una realidad. Es decir, un número que quiere representar una “realidad”. Ahora bien, el recorte de qué se entiende por esa “realidad” no es arbitrario y, por su puesto, jamás es completo. Por el contrario, un indicador siempre responde a intereses de grupos dominantes, a intereses político y/o económicos. Por ello sostenemos que nunca un indicador es neutro.

Estudios realizados en políticas educativas chilenas de los cuales se deriva la construcción del indicador de convivencia escolar (ICE), han evidenciado la existencia de enfoque que persiguen fines muy distintos (Morales y López, 2019). Mientras algunos enfoques apelan a mantención de la paz y están centrada en la eliminación de la violencia, la individualización de los estudiantes conflictivos y el control y sanción de los comportamientos agresivos (perspectiva estrecha de la convivencia escolar); otros apelan a valores democráticos y a la construcción de una ciudadanía activa y participativa (Perspectiva amplia de la convivencia escolar). Quedará por revisar y problematizar qué miden y qué esconden el indicador de convivencia escolar usado en Chile.

### *Planteamiento del problema*

La literatura internacional ha demostrado que clima y convivencia escolar no son el mismo constructo, pese a que comparten contenidos similares. El Clima Escolar proviene de una perspectiva organizacional, que refiere a la atmósfera o ambiente de una escuela, que puede incidir en el comportamiento y rendimiento de los sujetos (Ascorra & Cáceres, 2002). Este constructo, es considerado como multidimensional, siendo las dimensiones más recurrentes: seguridad, aspectos académicos, comunidad y medio ambiente institucional (Berkowitz et al., 2016). Respecto a su forma de medición, se observa una amplia gama de perspectivas de evaluación, siendo las perspectivas que evalúan la percepción multiactor las más aconsejadas (Ladd & Dinella, 2009).

Por su parte, la Convivencia Escolar refiere al vivir con otros dentro de un mismo territorio (Carbajal, 2013). Este concepto nace vinculado a la participación, el ejercicio de derechos, el buen trato, la presencia de ambientes libres de violencia y el respeto a la propia identidad; posibilitando, así, la reconstrucción de la democracia (Rodino, 2013). Si bien existe un amplio acuerdo en comprender la convivencia escolar como un constructo multidimensional (Ascorra et al., 2018a; Chaparro, Caso, Fierro Evans & Díaz, 2015), no existen revisiones que identifiquen de manera científica cuáles serían las dimensiones más reportadas por la literatura.

Actualmente en Chile la medición de la convivencia escolar se realiza mediante el indicador de “clima de convivencia escolar”. Este indicador es evaluado de forma anual, mediante una prueba estandarizada que se aplica en todos los establecimientos del país por medio del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). Este indicador se construye a partir de las percepciones de tres actores de la comunidad escolar: estudiantes quienes ponderan un 50% del indicador, profesores que aportan un 10% y apoderados que aportan un 40%. Respecto a su contenido, el indicador se compone de tres dimensiones: 1) ambiente de respeto, referido al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad escolar, valoración de la diversidad y ausencia de discriminación; 2) ambiente organizado, referido a la existencia de normas claras y respetadas por los miembros de la comunidad escolar, mecanismos de resolución de conflictos y normas de convivencia y su transgresión; y 3) ambiente seguro, referido a la seguridad frente a la violencia física y psicológica al interior del establecimiento, y la existencia de mecanismos de prevención y acción ante ella (Agencia de Calidad, 2017).

### *Metodología*

Se realizó un estudio mixto secuencial. Inicialmente, se realizó un estudio a través de análisis documental comparativo de carácter cualitativo. El corpus teórico para analizar siguió un muestreo de tipo intencionado, seleccionando dos documentos legales vigentes en Chile. El primer documento corresponde a la Ley N°20.529 (Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Chile. Ley SAC, 2011), la cual incorpora la convivencia escolar como indicador de desempeño en términos de calidad educativa. El segundo documento utilizado fue el Decreto N°381 (2013) que establece “otros indicadores de calidad educativa” incorporados por la Ley SAC y que posteriormente, fueron denominados “indicadores de desarrollo personal y social (IDPS)” -por la agencia de calidad-, donde se incorpora el actual sistema de medición a nivel nacional de la convivencia escolar en Chile y por ende la definición de este constructo. Posterior a la selección de los documentos, se realizó un análisis mediante el método de comparación constante (Strauss & Corbin, 2002), contrastando categorías emergentes a partir de la revisión teórica realizada en la materia.

En una segunda etapa, se realizó un estudio de carácter cuantitativo. Específicamente, se realizó un análisis secundario de las bases de datos SIMCE del año 2011 y 2013. Participaron establecimientos educativos públicos (N= 82.162, año 2011; N= 71.024, año 2013), subvencionados (N= 93.228, año 2011; N= 88.429, año 2013), y privados (N= 12.647, año 2011; N= 11.815, año 2013) a nivel nacional.

Para el análisis, se realizó una selección teórica de ítems con base en la literatura especializada. Al respecto, se construyó un índice de convivencia escolar (ICE) que incluyó las dimensiones de buen trato, participación, pertenencia, seguridad, orientación al aprendizaje, bullying, drogas, normas justas, violencia y exclusión. Estas dimensiones fueron evaluadas en estudiantes, y en menor número en profesores y apoderados, ya que el contenido del instrumento de medición nacional (SIMCE) no presentaba los mismos ítems y dimensiones para todos los actores. Las dimensiones fueron analizadas a través Análisis de Componentes Principales (ACP), mostrando una adecuada consistencia interna (Tabla 1)

**Tabla 1. Consistencia interna de las dimensiones de convivencia escolar (Alpha de Cronbach)**

	Estudiantes 8° básico		Profesores (matemáticas y lenguaje)		Apoderados	
	2011 (n=229.775)	2013 (n=255.132)	2011 (n=16.682)	2013 (n=24.525)	2011 (n=204.929)	2013 (n=12.297)
Buen trato	.60	.54	.85	.89	.86	.87
Participación	.70	.75	.71	.73		
Pertenencia	.82	.87	.82	.83		
Seguridad	.78	.76	.78	.80		
Orientación al aprendizaje	.81	.81	.90	.91		
Bullying			.62	.69	.23	.51
Drogas	.85	.80			.74	.80
Normas justas	.74	.79			.87	.82
Violencia	.85	.80			.85	.85
Exclusión	.85	.80			.82	.83
<b>ICE</b>	<b>.60</b>	<b>.70</b>	<b>.80</b>	<b>.86</b>	<b>.74</b>	<b>.81</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

Posterior a ello, se realizó un análisis comparativo de varianzas con pruebas post hoc utilizando pruebas Tukey HSD, para indagar respecto de las diferencias en la percepción de los diferentes actores educativos.

### *Hallazgos*

#### *Análisis documental comparativo:*

Los resultados del análisis documental muestran dos grandes ejes de temáticos: uno referido a la conceptualización de convivencia escolar y otro, referido a su forma de medición. Respecto al primer punto, se observa que en la Ley N° 20.529 comprende la convivencia escolar desde una perspectiva amplia (Fierro, 2013), es decir, no sólo considerando una orientación a



la reducción de la violencia, sino que, además el desarrollo de otras habilidades como el respeto a la diversidad, ejercicio de derechos y liderazgo democrático (Ley N° 20.529). Este constructo, es coherente con los planteamientos internacionales de la convivencia escolar desde un enfoque multidimensional (Chaparro et al, 2015).

ii. Los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores considerarán: Convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa (Artículo 6, Ley No. 20.529).

Por su parte, el Decreto N° 381 muestra que dentro del indicador de clima de convivencia escolar los tres ámbitos específicos de medición (ambiente organizado, seguro y de respeto) se relacionan con el peace keeping que buscan la reducción de la violencia entre estudiantes y mantener un ambiente de respeto y orden:

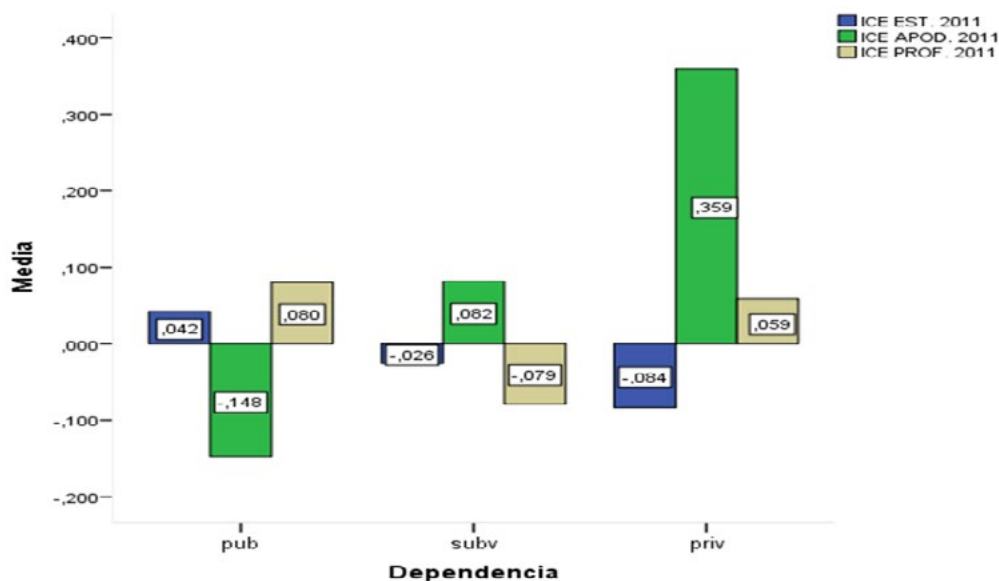
iii. El indicador de clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento (Decreto 381, sin numeración).

Del mismo modo, al analizar comparativamente las dimensiones evaluadas con las revisiones sistemáticas en convivencia escolar (Berkowitz et al., 2016), se observa que la dimensión “ambiente seguro” guarda una alta congruencia con lo que la literatura internacional ha definido como una perspectiva de seguridad, considerando aspectos de seguridad física y psicológica, y mecanismos de prevención de la violencia (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). A su vez, la dimensión “ambiente organizado” se reconoce como perspectiva de orden y disciplina, referido al establecimiento de normas, practicas disciplinares y manejo del desorden (Wang & Degol, 2015).

### *Análisis comparativo de varianzas*

En primera instancia, considerando el ICE construido para cada actor, se observa a nivel descriptivo diferencias respecto al actor y dependencia administrativa. En el año 2011, se observa que en establecimientos públicos la percepción de la convivencia es mayormente positiva para estudiantes y profesores, siendo superior para estudiantes, mientras que la percepción de apoderados es comparativamente más negativa. En el caso de establecimientos subvencionados estos datos varían, siendo los apoderados quienes presentan una percepción mayormente positiva, y para estudiantes y profesores comparativamente más negativa. Finalmente, para establecimientos particulares la situación es similar, evidenciándose una percepción altamente positiva en apoderados y más negativa para estudiantes y profesores (Figura 1).

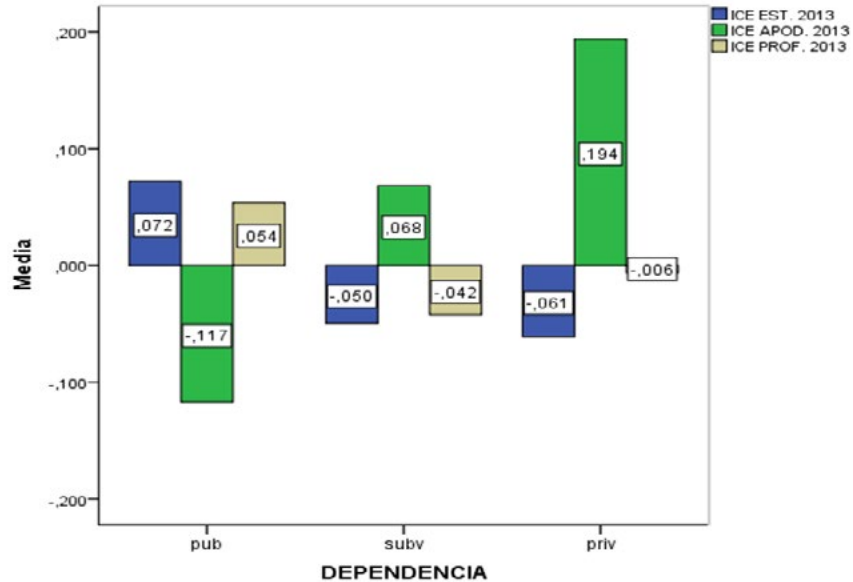
**Figura 1. Índice de convivencia escolar por actor educativo y dependencia administrativa, año 2011.**



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al año 2013, los resultados son similares. En establecimientos públicos, la percepción sobre la convivencia escolar es mayormente positiva para profesores y estudiantes, siendo superior para profesores, mientras que para apoderados se observa una baja calidad de la convivencia escolar. Para el caso de establecimientos subvencionados, la percepción resulta mayormente positiva para apoderados y comparativamente negativa para profesores y estudiantes. Finalmente, para el caso de establecimientos particulares la percepción es comparativamente superior para apoderados, seguida de profesores y negativa para estudiantes (Figura 2).

**Figura 2 Índice de convivencia escolar por actor educativo y dependencia administrativa, año 2013**



**Fuente:** Elaboración propia

Estas diferencias fueron contrastadas por medio de pruebas post hoc (Tukey) mostrando diferencias estadísticamente significativas en el año 2011 y 2013 para estudiantes, profesores y apoderados de acuerdo con su dependencia administrativa (Tabla 2, 3 y 4).

**Tabla 2. Descriptivos y diferencia de medias de ICE de estudiantes por tipo de dependencia del establecimiento educacional, años 2011 y 2013**

Dependencia	Estudiantes 2011					
	N	M	DS	F	gl	sig.
Publica	82162	,042	,998	149.391 <sup>a,b,c</sup>	2,188.034	,000
Subvencionada	93228	-,025	1,00			
Privada	12647	-,083	,991			
Total	188037	,000	1,000			

Dependencia	Estudiantes 2013					
	N	M	SD	F	gl	sig.
Publica	71024	,072	1,023	316.402 <sup>a,b</sup>	2,171265	,000
Subvencionada	88429	-,049	,989			
Privada	11815	-,061	,901			
Total	171268	,000	1,000			

**Nota: Diferencia de medias de ICE pruebas post-hoc de HSD Tukey. (a) diferencia de medias significativa de Públicos vs Subvencionados. (b) diferencias de medias significativas de Públicos v/s Privados. (c) diferencias de medias significativas de Subvencionados vs Privados. Fuente: Elaboración propia.**

**Tabla 3 Descriptivos y diferencia de medias de ICE de Apoderados por tipo de dependencia del establecimiento educacional, años 2011 y 2013**

Dependencia	Apoderados 2011					
	N	M	DS	F	Gl	Sig.
Pública	82162	-,148	1,035	2071989 <sup>a,b,c</sup>	2,188034	,000
Subvencionada	93228	,081	,968			
Privada	12647	,3591	,817			
Total	188037	,000	1,000			

Dependencia	Apoderados 2013					
	N	M	SD	F	gl	Sig
Pública	71024	-,117	1,042	923,945 <sup>a,b,c</sup>	2,171265	,000
Subvencionada	88429	,068	,974			
Privada	11815	,193	,838			
Total	171268	,000	1,000			

**Tabla 4. Descriptivos y diferencia de medias de ICE de Profesores por tipo de dependencia del establecimiento educacional, años 2011 y 2011.**

Dependencia	Profesores 2011					
	N	M	DS	F	Gl	Sig
Pública	82162	,080	,981	579483 <sup>a,c</sup>	2,188.034	.000
Subvencionada	93228	-,078	1,036			
Privada	12647	,059	,765			
Total	188037	,000	1,000			

Dependencia	Profesores 2013					
	N	M	DS	F	gl	Sig
Pública	71024	,053	,999	181527 <sup>a,b,c</sup>	2,171265	.000
Subvencionada	88429	-,042	1,016			
Privada	11815	-,006	,855			
Total	171268	,000	1,000			

**Nota:** Diferencia de medias de ICE pruebas post-hoc de HSD Tukey. (a) diferencia de medias significativa de Públicos vs Subvencionados. (b) diferencias de medias significativas de Públicos v/s Privados. (c) diferencias de medias significativas de Subvencionados vs Privados.

**Fuente:** Elaboración propia.

## *Conclusiones*

Este estudio se propuso comprender qué muestra y qué oculta el indicador de “clima de convivencia escolar”, analizando su medición y características descriptivas.

Al respecto, los resultados del análisis de diseño mixto presentados dan cuenta de la presencia de un indicador multiactor, lo que es ampliamente valorado por la literatura científica. De forma general, y realizando un análisis comparativo entre ambos documentos normativos, se observa que a pesar de que la ley N°20.529 muestre una perspectiva amplia de la convivencia escolar, el decreto N° 381 muestra una perspectiva estrecha, enfatizando sus dimensiones de evaluación a la mantención del orden y prevención de la violencia. Así, la medición chilena tiende a evaluar y, por lo tanto, a performar comportamiento vinculados al orden y seguridad; dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades y el ejercicio de derechos tales como la participación, deliberación, inclusión social, etc.

Otra debilidad que identificamos, dice relación con el uso de un indicador que agrega las percepciones de los distintos actores (estudiantes, profesores y apoderados). Al respecto, la literatura internacional recomienda informar las respuestas de los actores por separado, dado que las percepciones son diferentes y no es posible promediarla y ponderarlas (Deemer, 2004; Johnson et al., 2007). En efecto, los resultados de este estudio muestran, por una parte, que las percepciones entre actores al interior de cada dependencia escolar van en direcciones contrarias, y que, además, las direcciones varían en función de la dependencia escolar.

En consecuencia, concluimos que el indicador oculta no sólo dimensiones relevantes como la participación, sino también las mismas percepciones individualizadas por actor, entregando un promedio que no representa a nadie y no contribuye a tener evidencias válidas para producir transformaciones en la escuela. Por otra parte, llama la atención que las ponderaciones para profesores sean tan bajas, dado que ellos tienen contacto directo y cotidiano con los estudiantes; mientras que los apoderados no participan de las actividades y relaciones que se construyen en horario de clases. Es por ello que hipotetizamos que el indicador se ajusta bien a intereses que tienen más que ver con un mercado educacional en Chile, en donde los padres eligen la escuela, que con el desarrollo de la convivencia y bienestar escolar.

## Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad. (2017). Informe Técnico 2017: Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) medidos a través de cuestionarios.
- Ascorra, P., & Cáceres, P. (2002). Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula "Mi Clase". *Revista Enfoques Educativos*, 3(2). Disponible en <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48804/51326>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1). doi: 10.7764/psykhe.27.1.1214
- Berkowitz, R; Moore, H; Avi-Astor, R & Benbenisthy, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-45. doi: 10.3102/0034654316669821
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-36.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro Evans, M. C., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665109X201300010005&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X201300010005&lng=es&esytlng=es)
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London, UK: SAGE.
- Ley N° 20.529. Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 29 de agosto de 2018, Chile.
- Ley N° 21.128. Ley Aula Segura. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 28 de diciembre de 2018, Chile.
- Morales, M., & López, V. (2018). Criminalización de la juventud en Chile: Políticas de convivencia escolar y traducciones locales. En G. Tenenbaum, & N. Viscardi (Eds.), *Juventudes y violencias en América Latina: Sobre los dispositivos de coacción en el Siglo XXI* (pp. 173-184). Montevideo: Ediciones Universitarias Universidad de la República del Uruguay.
- Skiba, R. J. (2000). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Policy Research Report.
- Rodino, A. M. (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: Human rights perspective. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 71, 61-80.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Wang, T., & Degol, J. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1



---

## **Capítulo VIII.**

### ***Reflexiones analíticas en torno al sistema escolar***

---





## *Contenido*

---

- Tensiones y nudos en nuestro campo de investigación..... 644
- Violencia en las escuelas de Belo Horizonte (Brasil): intervención policial y justicia ..... 659
- La violencia como praxis cotidiana ..... 667
- Encarar la Violencia: Posiciones Subjetivas ..... 679
- Cegueras del conocimiento: “racionalización” e” idealismo”  
de la violencia en la escuela (La conformación de la antropológica) ..... 690
- Corporeidad de la experiencia de finitud en la convivencia escolar: una narrativa  
de responsabilidad ética docente..... 699
- Evolución y Tendencias en las Investigaciones  
en Educación Ambiental y Convivencia ..... 709
- Relatos de acoso escolar en la escuela secundaria.  
Propuestas para mejorar la convivencia estudiantil ..... 720

# Tensiones y nudos en nuestro campo de investigación

Alfredo José Furlán Malamud	<a href="mailto:furlan@unam.mx">furlan@unam.mx</a>	Registro ORCID 0000-0003-2084-9506
Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México		
Nidia Eli Ochoa Reyes	Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma de México	
	Ciudad de México, México	

Vamos a describir y analizar algunos elementos que conforman el saber del investigador que estudia la violencia y la convivencia escolares y que en esta ocasión hemos recopilado en tres rubros principales: en primer lugar, conocimiento de las investigaciones realizadas desde diversas disciplinas en torno a ambos fenómenos; en segundo lugar, posicionamiento sobre nudos conceptuales que constituyen la trama de las investigaciones, y finalmente, cualidades relacionadas con el carácter del investigador. Estos niveles de análisis los expondremos siguiendo la agrupación en tres grandes temas: convivencia, violencia interpersonal y violencia institucional.

Para comenzar, y dada la magnitud de la tarea aquí propuesta, tiene sentido y resulta útil preguntarnos a qué refiere la tarea del investigador, sin especificar por ahora el objeto de la indagación. Brevemente, el que investiga es un inquisidor, y en tanto tal, un sujeto carente de respuesta acabada y en ejercicio permanente de búsqueda de aquélla. El investigador no es quien tiene lo que busca ni quien conoce en su totalidad lo que indaga, pues de tenerlo o conocerlo la búsqueda cesaría, no habría nada más que averiguar y no podría acuñarse más el nombre.

En comparación con otras ramas de estudio en las que el trabajo de inquirir culmina con el exitoso encuentro de la respuesta (piensen, por ejemplo, en el bioquímico que dedica su vida a descubrir la vacuna contra un virus letal y que, tras hallarla, satisface su búsqueda), la indagación sobre los

fenómenos de violencia y la convivencia en las escuelas padece de inconclusión, no le es posible llegar al exitoso descubrimiento final; esto, por su singular objeto de estudio. El investigador es, en términos platónicos, un amante (del saber) constante; pero en nuestro caso, lo somos por razón doble: por el acto y por la naturaleza de nuestro objeto (humano, temporal, renuente a disponerse en ley).

El tema refiere a lo que un investigador sobre violencias y convivencias necesita saber. Partiendo del supuesto manifestado líneas arriba, quizá valga la pena comenzar por reconocer y tener en cuenta la cualidad de la tarea y luego, como se verá a continuación, dirigirnos al carácter del objeto, así como a las aptitudes particulares del investigador, esos saberes que corresponden a lo que Bourdieu denominó “el misterio del ministerio”.

Tal y como señalamos al principio de esta exposición, hay por lo menos tres rasgos que deben pertenecer al saber del investigador cuya búsqueda se enfoca en la convivencia y la violencia escolares; como primer rasgo consideramos el manejo de un amplio conocimiento de las investigaciones en torno a ambos fenómenos, provenientes de diversas disciplinas, pues debemos reparar en que el análisis se nutre y necesita de los conocimientos que ellas producen. A partir de nuestros propios acercamientos al tema podemos recuperar y compartir ciertos rasgos y algunas conductas típicas según las profesiones que pueden ser útiles para orientar la labor de investigación:

De manera general, los **psicólogos** tienden a priorizar el bullying. Cuanto más individual es el problema, mejor pueden poner en juego sus capacidades para conceptualizar los hechos y las conductas de los sujetos implicados. Hay una evolución notable en los grupos más fuertes de psicólogos estudiosos de la problemática de la violencia: si hace un tiempo era difícil que se preocuparan mucho por la convivencia, en los últimos años se aprecia un mayor entusiasmo por ella, pues lo que ofrece es una perspectiva de salida hacia la cual poner la mira. El tema de la convivencia era y es tratado por otros grupos de profesiones múltiples. Contribuye a esto la presión de las autoridades y del personal escolar por plantear respuestas a la angustia que genera la presencia de hechos violentos en las escuelas. Actualmente hay corrientes psicológicas que incluyen en sus diagnósticos las prácticas socioculturales de los individuos, por eso se pueden encontrar en sus trabajos

alusiones a Axel Honneth (filósofo alemán identificado con la escuela de Frankfurt y que difundió una serie de escritos vinculados con las luchas por el reconocimiento) o también ver referencias a las relaciones con los derechos humanos.

Los psicólogos están siempre listos para intervenir en las escuelas, sobre todo con un puesto definido como orientadores, en los que las autoridades confían, avalando las derivaciones que practican con cierta asiduidad los profesores con los alumnos que presentan rasgos disonantes o comportamientos disruptivos. Son, en este sentido, los principales bloqueadores de las peleas entre estudiantes y contenedores de las neurosis normativas que suelen atacar a los docentes en las secundarias.

Por otro lado, los **sociólogos** perciben principalmente los movimientos estructurales y se despreocupan del acontecer individual, a menos que sean seguidores de Norbert Elías, quien elaboró un libro llamado *La sociedad de los individuos*, o que sigan las huellas de Danilo Martuccelli, quien escribió sobre las gramáticas de los individuos.

Los **políticos** se preocupan por las normas existentes en las instituciones, por la gobernanza de los sistemas y por la existencia de planes y programas, es decir, políticas públicas con las que un estado pretende atacar la problemática.

Los **antropólogos** pasan muchas horas en las escuelas anotando los usos y costumbres que caracterizan el comportamiento de los distintos actores de la institución. Tienden a ver lo que acontece durante su observación en clave cultural.

De este modo, cada disciplina aborda el tema desde la constitución paulatina de perspectivas y prácticas particulares que, vistas junto con las demás, ofrecen un panorama de comprensión de la violencia y la convivencia en las escuelas de las que no podemos ser ajenos, sino, en todo caso, de las que debemos ser conscientes, pues ello influye en el particular punto de vista que como investigadores vamos formando.

El segundo rasgo que caracteriza a un investigador del tipo que aquí nos interesa es el posicionamiento sobre nudos conceptuales alrededor de tres fenómenos que consideramos primordiales: la convivencia, la violencia interpersonal y la violencia institucional. Comenzaremos por la convivencia.

a) Es preciso aclarar que la palabra convivencia no tiene equivalente exacto en el inglés ni en el francés, por lo que en esas lenguas se utiliza la palabra *climat* en francés, y *school climate* en inglés. No es lo mismo. El foco y el alcance de “convivencia” es más ambicioso, pues implica un proyecto más amplio, a saber, los que postulan la convivencia se aferran a uno de los cuatro pilares de la educación que plantea Jaques Delors en su informe “La educación encierra un tesoro” (años 90), aprender a vivir juntos:

De los cuatro pilares, la comisión Delors dio especial importancia a aprender a vivir juntos, ya que según sus autores se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse por lo tanto, como el pilar fundamental de la educación. Este último pilar plantea la necesidad de: “aprender a vivir juntos, desarrollando una comprensión de los demás y su historia, tradiciones y valores espirituales y, sobre esta base, crear un nuevo espíritu que, guiado por el reconocimiento de nuestra creciente interdependencia y análisis común de estos riesgos y desafíos del futuro, induce a las personas a implementar proyectos comunes o a gestionar conflictos inevitables en una manera inteligente y pacífica” (Delors, 1996, p.22). (Fierro y Carbajal, p.2)

Algunos de los defensores de esta línea amplían a los otros tres pilares, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, con lo cual se comprometen a desarrollar una pedagogía completa y esto los obliga a trabajar en todos los frentes del sistema escolar. Los que sostienen esta postura de aprender a vivir juntos desarrollando una comprensión de los demás y su historia, tradiciones y valores espirituales –estas aspiraciones se complican, pues se aspira a formar una comprensión de los otros creando una dialogicidad sin líneas rojas– concurren en diversas complejidades: un nuevo espíritu; el reconocimiento; la interdependencia creciente; riesgos y desafíos; el futuro; proyectos comunes; gestionar conflictos inevitables en una manera inteligente y pacífica, etc.

La propuesta de una pedagogía completa es la consecuencia de aspirar demasiado planteando a los docentes una muy ardua labor. No se trata de hacer una exposición de las trabas que pone al sistema escolar la compleja situación de las escuelas mexicanas, pero cuesta comprender cómo lo que se presenta como una solución de los problemas de violencia escolar emprende un camino de tales alcances.

Porque no hay que engañarse. El espacio que cubre la convocatoria que se hace a la convivencia es establecer una contención a la violencia que afecta a las escuelas. Sin embargo, hay que reconocer que no dejan de tener razón. Porque tampoco se pueden frenar las manifestaciones violentas sin ofrecer un enfoque ampliado de la convivencia, sin que entusiasme a los maestros y alumnos. Las precisiones de cómo es el paquete completo tienen esta finalidad: crear un horizonte, el cual se puede perseguir teniendo una reserva de energía motivacional importante. J. C. Tedesco avala este supuesto, a juzgar por la frase siguiente:

Si bien vivimos un periodo donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia «natural» del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida (Tedesco, 2011, p.38).

Respecto al modo en que hemos transitado hacia la concepción de la convivencia, es interesante el caso español de Rosario Ortega, una académica sin duda muy destacada que en 1998 publicó el libro *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, pero que está centrado en la violencia. El libro se divide en los siguientes apartados: “La vida en las aulas y la violencia escolar”, “Cómo prevenir la violencia escolar” y “Estrategias de intervención directa”. Aquí es evidente que la presión ganó el terreno y Rosario, en definitiva, escribió de lo que más conocía: los adolescentes y sus transgresiones, sus comportamientos violentos. Sin embargo, en los artículos recientes se aprecian las mismas tensiones que hace más de dos décadas, pero se reconoce en mayor medida la especificidad de la convivencia y se asume el campo de pertenencia sin conflictos:

Así, España ha ido adaptándose a las demandas de la sociedad y la educación, promoviendo que la escuela no se vea alterada por conflictos que no se resuelven de forma pacífica y fenómenos específicos de violencia escolar. Se han asumido los cambios en nuestra vida social y nuevas formas de comunicación debido a los avances de la tecnología y el uso de los dispositivos electrónicos. Estas circunstancias han complejizado la convivencia escolar, obligándonos a hablar no sólo de este concepto, sino también de ciberconvivencia.

[...]

[Nuestro] trabajo se enmarca en un estudio más amplio cuyo objetivo fue detectar y analizar los nuevos retos a los que se enfrenta la escuela y que repercuten en su convivencia escolar y juvenil. Concretamente, por un lado, realiza una reflexión teórica sobre los problemas sociales que pueden tener lugar en la escuela entre los jóvenes adolescentes, profundizando en el ecosistema social que constituye la convivencia escolar y los riesgos que provienen de la red de iguales, así como en la ciberconducta, poniendo en valor el innovativo concepto de ciberconvivencia. Este trabajo describe las potencialidades y riesgos que amenazan la convivencia, el acoso escolar, el cortejo adolescente, Internet como un nuevo contexto de socialización, los riesgos de la ciberconducta, el ciberacoso como una nueva forma de agresión y la ciberconvivencia como un nuevo modelo de educación en ciudadanía. (Furlán y Ochoa, 2020, pp.41- 42)

De la misma manera, otros trabajos centrados en la atención de la violencia han procurado un espacio para la indagación del fenómeno de la convivencia, dando cuenta de las fronteras y relaciones entre ambos, especialmente mediante la alusión a la noción de conflicto.

**b)** En lo que respecta a la violencia interpersonal (el segundo nudo conceptual sobre el cual el investigador debe posicionarse), el material desarrollado durante las últimas décadas es vasto. Sin embargo, interesa resaltar aquí las investigaciones realizadas por los equipos dirigidos por Rosario Ortega en España, y Horacio Paulín en Argentina, debido a

los particulares y bien constituidos modos de comprensión y de tratamiento del fenómeno cuya confrontación merece ser considerada: por un lado, los enfoques psicoeducativos, y por otro, los psicosociales. Hemos de recordar que el ángulo de comprensión desde el cual analicemos la violencia interpersonal en las escuelas determinará, en gran medida, el camino a seguir de nuestras investigaciones alrededor de ella.

El bullying existe a pesar de la resistencia de muchos pedagogos bien pensantes o simplemente tibios que no quieren que las escuelas carguen con ese mal. La violencia que se gesta al interior de las escuelas, entre sus miembros, existe y lacera la vida cotidiana de muchos estudiantes en muchas escuelas. ¿Qué hacer con esta realidad? La psicología se ha interesado sobremanera en la indagación de dicha pregunta y en el análisis de los elementos que dan lugar a la existencia del fenómeno. No obstante, el punto de vista psicológico pone énfasis en aspectos diferenciados, y este es el caso de Ortega y Paulín.

A partir de un marcado tratamiento científico de las acciones Rosario Ortega, desde el enfoque psicoeducativo, se interesa principalmente por intervenir en las escuelas y abordar el problema buscando parámetros confiables que auxilien en la medición de la presencia de violencia interpersonal en los centros escolares, y así dar lugar a resultados positivos y efectivos en las diferentes dimensiones que la constituyen. En palabras de la autora:

España cuenta con un buen número de prestigiosas universidades y un amplio conjunto de laboratorios y grupos de investigación que centran su trabajo científico en el estudio y la intervención educativa en violencia escolar y bullying. La investigación psicoeducativa ha guiado el proceso por el que se ha ido concretando el camino a seguir para abordar de manera efectiva esta problemática en las escuelas (Córdoba, Del Rey, & Ortega, 2014). (Furlán y Ochoa, p.41)

Entre los trabajos que se han ocupado de este tema a nivel estatal se encuentra el que nuestro equipo de investigación realizó a demanda del gobierno socialista a comienzos de la segunda década de este siglo (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Sánchez, 2012), “Nuevas dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red:



ciberconvivencia - NuDiCo”. [...] Este estudio, realizado [...] en los años 2010-2011, ofrece a la comunidad educativa recursos e instrumentos psicométricos científicamente validados para evaluar tanto problemas tradicionales como los nuevos riesgos derivados de la ciberconducta. Incluye instrumentos para evaluar la convivencia escolar directa, la calidad del cortejo adolescente, la violencia en la pareja juvenil, la calidad de la ciberconducta, y la evaluación del ciberacoso. (Furlán y Ochoa, 2020, p.41)

Entre los hallazgos realizados por el equipo de Ortega destaca la ya familiar identificación de los roles “básicos y polares” que parecen presentarse en la mayoría de las relaciones agresivas: “agresor y víctima; dominador versus dominado” (Ortega, 2010, p.19). Ambos actores manifiestan formas de ser reiteradas que permiten la consideración de rasgos que dan lugar al bullying, rasgos que tienen que ver con la duración de la conducta agresiva, la capacidad de respuesta de la víctima, la existencia de un círculo social favorable al agresor y la referencia a características biológicas y psicológicas de las víctimas y de los agresores. Estas investigaciones tienen el objetivo de generar conocimiento sobre las formas de ser de los actores que componen el fenómeno denominado bullying y logran dar cuenta de aseveraciones como las siguientes:

[...] la mayoría de las conductas agresivas que terminan siendo fenómenos de bullying emergen sin provocación alguna por parte de la víctima, aunque es muy frecuente que el agresor encuentre la manera de justificar su comportamiento, en rasgos de personalidad, en el aspecto físico, en hábitos o actitudes que a él le parecen destacables de la persona que se convierte en objeto de su maldad.

[...] muchos de los problemas de bullying en la escuela son pasajeros, porque la mayoría de las víctimas son escolares con las habilidades sociales suficientes como para frenar los intentos de acoso de los agresores y porque cuentan con una buena red social de apoyo. Pero hay otras ocasiones en las que el fenómeno comienza a estabilizarse y perpetuarse en el tiempo. Las semanas que la víctima necesita para darse cuenta de lo que está ocurriendo son también los días que tiene el agresor para formar a su alrededor un grupo de apoyo y seguidores y provocar la indiferencia de los demás. Sucede que en estas ocasiones la víctima se comporta torpemente en su reacción.

Cada agresor actúa de forma diferente, la mayoría logra crear a su alrededor un círculo social que estimula, acepta o participa en sus comportamientos y actitudes. Mientras tanto, cada víctima vive su calvario de forma personal, y la mayoría no logra la simpatía y el apoyo de sus compañeros, se comporta torpemente y sufre en silencio sentimientos de aislamiento, soledad y baja autoestima. (Ortega, 2010, pp.18-19).

No obstante, uno de los principales problemas con el que se enfrentan estas investigaciones es el sesgo que producen algunos instrumentos de recolección de datos, de allí que se busque elaborar o sumar nuevas formas de indagación que permitan arrojar resultados confiables. El cuestionario Olweus, los autoinformes, la observación directa o los instrumentos de heteronominación entre iguales, por citar algunos ejemplos, carecen de los elementos de rigurosidad necesarios para arrojar información objetiva; la comprensión misma que estudiantes, docentes, padres e incluso investigadores tienen sobre el *bullying* constituye ya un problema que ha de resolverse a fin de controlar las variables que influyen en la interpretación de los resultados. Y dar cuenta de información veraz, obtenida con rigor científico, es condición para elaborar e implementar proyectos de prevención e intervención efectivos que posibiliten una convivencia “pacífica, solidaria y comprometida con el bien común” (Ortega, 2010, p.21) al interior de las escuelas.

Por otro lado, y de frente a esta postura, Paulín destaca la necesidad de sumar a las investigaciones el análisis de los elementos culturales y sociales que conforman el fenómeno de la violencia en las escuelas, de tal modo que aquello que suele tratarse desde la “teoría del maltrato y el acoso entre pares” (Paulín, 2019, p.69) sea abordado desde una mirada más amplia y compleja. Contrario a “centrarse en los aspectos psicológicos que explican la utilización de la violencia para la imposición de un orden jerárquico en las relaciones de iguales o pares” (Paulín, 2019, p. 72), el autor señala la importancia de reconocer las construcciones particulares, distintas, que realizan los individuos respecto a lo que significa estar juntos y violentar o ser violentado en las escuelas (de allí que el autor deba acudir a las escuelas y e indagar directamente la perspectiva de los jóvenes).

En la conjunción de los términos Violencia y Escolar aparece una doble condensación de sentido que esconde teorías implícitas del origen y la responsabilidad del problema;

a) ya sea exclusivamente en rasgos o conductas psicológicas determinadas (ocultando la relación poder y subjetividad) o b) apelando a una suerte de reducción sociológica: la violencia escolar es producto de prácticas desviadas, de grupos sociales no adaptados, que irrumpen en las escuelas supuestamente ausentes de conflictividad. Esta construcción no es neutral porque oculta la presencia de las violencias estructurales e institucionales operando una reducción psicologista en la emergencia del problema “violencia escolar”. (Paulín, 2019, p.72)

Así, Paulín intenta reconstruir las dimensiones socioculturales de la acción y, más motivado en sentido político, piensa cómo formular proyectos locales y propuestas no tecnocráticas. El enfoque psicosocial crítico desde el que parte permite “explicar y comprender cómo se producen prácticas de violencia en las escuelas, a qué conflictos se asocian y el papel de los distintos actores en dichas violencias”, actores que no se constriñen a la víctima y al victimario, sino que involucran concepciones grupales particulares y violencias estructurales ante las que se enfrentan los jóvenes.

Por lo tanto, mientras Ortega investiga y provee de material e instrumentos objetivos para combatir la violencia entre pares dentro de las escuelas, las investigaciones de Paulín intentan reconocer que los significados y las implicaciones de la violencia interpersonal no están dados natural e invariablemente, sino que son resultado de formas de comprensión sociales, situadas en un contexto particular, y que por ello resultan difíciles de medir y necesitan de una investigación que aborde más elementos que los rasgos y comportamientos individuales puestos en principios psicológicos comprobados y válidos independientemente del lugar en el que se presenten.

Por qué suceden los actos de violencia interpersonal de las escuelas, cómo debemos comprenderlos, qué actores están involucrados y de qué manera podemos afrontarlos son cuestionamientos que exigen respuestas comprensivas que tomen en cuenta, entre otros, los aportes psicoeducativos y psicosociales; de este modo contaremos con más herramientas para analizar y buscar soluciones al problema.

Como se puede apreciar, en el campo de los estudios de las violencias hay distintos enfoques que chocan entre sí. Para empezar a investigar es necesario apropiarse de conceptos y métodos que ayuden a hacer inteligibles los productos y que contribuyan a establecer redes de afinidades. Esto no implica leer sólo trabajos de las mismas líneas para no contaminar el producto. Al contrario, las lecturas cruzadas son necesarias porque agudizan el razonamiento.

c) La violencia institucional es el tercer tipo de nudo conceptual que queremos referir. Como primer acercamiento, pensamos que es importante considerar a un autor que trabaja los problemas de la violencia y de la construcción de la paz; el injustamente poco citado Galtung. En el libro *Violencia cultural* Galtung propone un acercamiento a las diferencias entre una cultura de violencia y una cultura de paz mediante un análisis amplio de la primera, principalmente. Sobre el supuesto de que la violencia “puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales”, como “una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas [de supervivencia, bienestar, identitarias o de reconocimiento, de libertad y de equilibrio ecológico]” y como amenazas, el autor construye un esquema en forma triangular conformado por tres puntos que representan las “categorías generales o super tipos” de violencia existentes: directa, estructural y cultural. La primera refiere a los actos visibles que atentan contra una o un conjunto de personas, y su cualidad se define en relación con las necesidades que niega; entre los ejemplos inscritos en esta clase de violencia podemos encontrar actos como el genocidio, las mutilaciones, el acoso, la resocialización o la represión. Por otro lado, la violencia estructural remite a los sistemas de estructuras complejas que benefician a las clases dominantes, poderosas, y perjudican o posibilitan menores beneficios para el resto de los individuos. Con el fin de mantener las desigualdades, los sistemas violentos impiden la formación de la conciencia, la cohesión y la movilización mediante la explotación, el abandono, el adoctrinamiento, el ostracismo, la manipulación de la percepción de la ciudadanía, su alienación y desintegración. Finalmente, la violencia cultural consiste en “cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia directa o estructural”. El empleo y difusión de ciertos símbolos pertenecientes a la religión, la ideología, el idioma, el arte, la ciencia o la cosmología permiten cargar de razón, y por ello defender, las formas de violencia directas y estructurales. De acuerdo con

Galtung, cada tipo de violencia se encuentra vinculada y repercute en las otras, de tal modo que se pueden identificar flujos causales entre ellas.

Si bien Galtung abrió una vía maestra para tratar la cuestión de la violencia en las instituciones, existen varios estudios dedicados al análisis específico de la misma, entre ellos, los del escritor francés Rémi Casanova. En un intento por dar cuenta de su significado, el autor afirma:

Esta violencia particular tiene que ver con la institución. Ella puede ejercerse dentro y fuera de las instituciones, en las manifestaciones directas e indirectas, reales o simbólicas, implicando fenómenos a veces imaginarios y generando lo irracional (piensen, por ejemplo, en el desarrollo de rumores). La violencia sería “la fuerza mal dirigida haciendo necesariamente una o varias víctimas y en la cual la institución tiene una parte de responsabilidad. Hay violencia que se ejerce en institución y que la institución sufre o es víctima. Dos alumnos que se pelean, un grupo que agrede a un profesor, un profesor que insulta a un alumno, un personal que desvía un dinero pueden devenir violencias institucionales (Casanova, 2015, p.237).

La violencia institucional está ligada a la infraestructura física y material, por cómo la organización regula el clima relacional, los ausentismos, la profesionalidad y la cooperación institucional, y también la desvalorización social de la escuela marcada por una serie de estigmas y de estereotipos que se adhieren a los alumnos, sus familias y su comunidad [...] Las prácticas de evaluación que comienzan desde el nivel elemental y que prosiguen a lo largo de toda la escolaridad con una frecuencia y de consecuencias acrecentadas, y la fabricación de clases, es decir, de grupos de alumnos por mérito, son elementos de violencia institucional que afecta la imagen de sí y que genera conductas asociales en contrapartida. (Casanova, 2015, p.23)

En lo que respecta al papel del investigador en este ámbito que no siempre es reconocido, resulta posible pensar en diversas aristas: por un lado, el asunto es ver cuáles son las causas de

las perturbaciones que afectan al clima escolar o que lo mantienen en un nivel satisfactorio, en el cual todo el personal convive con agrado. Por ejemplo, sabemos que en nuestras escuelas es frecuente la formación de camarillas por causas muy variadas y aunque difícilmente se resuelven los conflictos con las manos, esto de hecho ocurre. La consecuencia es que se vuelven imposibles las tareas conjuntas y todo lo que requiera de lo colaborativo.

Otro nudo a considerar consiste en la disyuntiva que aparece entre el tomar partido o no hacerlo, al menos fuera del dominio público. Si el conflicto que se presenta al interior de la escuela provoca una polarización muy acentuada, la solución, si la hay, debe obtenerla el investigador de común acuerdo.

En el ámbito del estudio sobre violencia institucional es importante considerar cada acto violento ocurrido al interior de la escuela como “análizador institucional”, tal y como señala Lidia Fernández (Furlán, 2012, pp.177-204), es decir, como develador del “sufrimiento institucional” que padecen los sujetos que participan de ciertas formas de organización que, en lugar de perseguir un fin formativo, coartan, constriñen y dañan a quienes forman parte de dicha organización. Quienes estudian la violencia institucional reconocen y defienden el hecho de que otra organización institucional sí es posible.

**3.** Finalmente, el tercer tema que queremos tratar muy brevemente aborda los modos de ser de tales investigadores. Investigar cuestiones vinculadas con la convivencia y la violencia demanda ciertos rasgos personales y saberes singulares: la convivencia requiere una formación sólida en aspectos relacionados con la gestión pedagógica de las escuelas y una capacitación en observar el trabajo de los maestros o los profesores en las aulas; requiere también una agudeza para captar lo que hacen los alumnos en los momentos extra-clase. El componente “aspiracional,” que reconocen los que se concentran en la convivencia, demanda una buena disposición de ánimo y un compromiso férreo con el establecimiento de una cultura de paz.

Por otro lado, los que concentran su atención en la violencia deben tener la capacidad de observar el comportamiento de los distintos sujetos de la comunidad educativa y una actitud ecuánime frente a los hechos de violencia que se producen en su presencia. Al respecto, afirma Philip Jackson:

[...] suponemos que el experto verá las cosas en perspectiva; que sabrá, por ejemplo, si algo debe tratarse como un motivo de alarma o como un asunto de rutina. Es decir, no esperamos que “se sobresalte” ante lo inesperado tal como el lego. En suma, prevemos que el experto tendrá frente a las cosas una actitud más reflexiva que quien no es experto, no en el sentido de que piense más, sino de que piense de diferente modo (Jackson, 2002, pp.119-120).

Se requiere un buen autocontrol, una inteligente lectura de los libros que abordan el tema de la violencia y un buen dominio de diferentes métodos para estudiar los procesos que viven las escuelas. Se necesita ser capaz de reconocer las distintas perspectivas desde las cuales se puede presentar el fenómeno de la violencia e identificar elementos nuevos o que hayan pasado desapercibidos dentro del espectro de dicho fenómeno. Así mismo, el investigador debe tener presente el recibimiento de su trabajo y de las hipótesis que plantea y actuar responsablemente y con correspondencia a esto; ello le ayudará a replantear y enriquecer su investigación.

Para terminar, citamos unas palabras de Philip Jackson relacionadas con el modo de ser docente, pero que, consideramos, aplican también para los investigadores:

¿Quiénes son los verdaderos docentes y cuál es la verdadera enseñanza? No hay tal cosa, dice la persona que ha adoptado un punto de vista evolutivo. Hay interpretaciones de hechos, incluyendo aquellos cuyos protagonistas son docentes. Hay argumentos que pueden esgrimirse a favor de esta o aquella práctica de enseñanza. Algunos argumentos son mejores que otros. Sin duda hay algunas prácticas que la mayoría de los que enseñamos hoy estamos dispuestos a defender. Parte de nuestra responsabilidad profesional es ejercer esa defensa. (Jackson, 2002, p.132).

Nuestro objeto, como se señaló en un principio, es histórico. Este escrito, en tanto intento de respuesta a la indagación de aquello que necesita saber el investigador sobre la violencia y la convivencia en las escuelas, si bien se hizo con la intención de allanar el camino para otros textos en el futuro, seguramente será objeto de modificación. Ello, consideramos, no demerita el trabajo, sino prepara y nos dispone para la tarea.

## *Referencias Bibliográficas*

---

Carbajal, Patricia y Cecilia Fierro. “Convivencia escolar: una revisión del concepto” en *Psicoperspectivas*. vol.18, no.1, 2019.

Casanova, Rémi et Sebastián Pesce. *La violence en institution. Situations critiques et signification*. Rennes, Press Universitaires de Rennes, 2015.

Furlán, Alfredo (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI, 2012.

Furlán, Alfredo y Nidia Ochoa. *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2020.

Galtung, Johan. “La violencia: estructural, cultural y directa” en *Cuadernos de estrategia* 183. *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. Año 2016, número 183, España, Ministerio de Defensa. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/451439> [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2020].

Jackson, Philip. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

Ortega, Rosario (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, Alianza, 2010.

Paulín, Horacio. *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en las escuelas*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2019.

Paulín, Horacio, et al. (coords.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Córdoba, Teseo Press, 2018.

Tedesco, Juan Carlos. “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 55, 2011, pp. 31-47. Disponible en:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.pdf> Fecha de consulta: 15 de octubre de 2020.

---



# Violencia en las escuelas de Belo Horizonte (Brasil): intervención policial y justicia

Fabrine Leonard Silva	<b>fabrine@ufmg.br</b>	Registro ORCID 0000-0002-4104-4611
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) - Centro Pedagógico		
Belo Horizonte - Brazil		

La literatura sobre violencia en las escuelas brasileiras en las últimas décadas ha analizado el mal comportamiento, la indisciplina y los actos violentos practicados por niños y adolescentes. Spósito (2018) observó que, a principios de la década de 2000, había poca producción sobre el tema de la violencia y la violencia escolar, incluso en los programas de educación de posgrado<sup>1</sup>.

Gonçalves y Spósito (2015) analizan ejemplos de acciones de las administraciones públicas brasileiras para controlar la violencia en las escuelas. Registran experiencias que ocurrieron a nivel estatal y municipal, pero indican que el gobierno federal, solo tiempo después formuló políticas al respecto. Según estos autores:

A iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas. (...) Um dos casos mais aterrorizantes ocorreu em 1997, com o índio pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes a camadas médias da cidade de Brasília. (Gonçalves; Spósito, 2015, p. 106).

1 Salvo algunos trabajos que anunciaron un conjunto de factores asociados a la cuestión de la violencia en el contexto escolar. Uno de estos factores fue la presencia de territorios disputados por el tráfico de armas y drogas, en los que se insertaron las escuelas (GUIMARÃES, 1995; ZALUAR, 1992). Otro factor estaba relacionado con el desprecio a la institución escolar, registrado en las depredaciones de los edificios escolares, que marcaban otra imagen de la escuela, considerada casi sagrada en el pasado (GUIMARÃES, 1990).

En cierto modo, la investigación desarrollada a fines del siglo XX y principios del XXI nos ayudó a comprender los diferentes fenómenos que interfieren en las experiencias sociales de los niños y adolescentes (Dubet; Martuccelli, 1998) que viven en una situación de conflicto permanente, ya sea en áreas disputadas por pandillas y traficantes, ya sea en áreas en guerra civil o en otras como las abandonadas por organismos públicos, hace que estas poblaciones juveniles e infantiles sea aún más vulnerable.

Los eventos de homicidio de jóvenes en contextos de pobreza reflejan, en cierto modo, una parte importante de la literatura que predominó en la primera década del siglo XXI, que se basó en datos estadísticos para ejemplificar algunas hipótesis que, en nuestra opinión, se expandieron y mantuvieron estigmas sobre los adolescentes de bajos ingresos, pobres y en su mayoría negros, y sobre los maestros en las escuelas públicas de la periferia, identificados como individuos no preparados y desconectados de las experiencias de vida de sus estudiantes.

El estudio de Tavares y Pietrobon (2018) nos muestra cómo las autoridades públicas han estado utilizando sus herramientas para responder a la demanda de reducir la violencia en el entorno escolar en Brasil. Con base en los registros realizados por la administración pública del Departamento de Educación del Estado de São Paulo (Tavares Y Pietrobon, 2018), este estudio analizó cómo algunas imágenes negativas sobre la violencia atribuidas a la realidad de las periferias de la ciudad, difundidas, principalmente, por los medios de televisión, moldeó la percepción de la población local<sup>2</sup>

Estas autoras investigaron los factores vinculados a la violencia escolar al leer y analizar la base de datos entre enero de 2007 y mayo de 2009. Esta colección consiste en una descripción detallada de los actos violentos que ocurren diariamente en las escuelas estatales de São Paulo.

Tavares y Pietrobon (2018) identificaron una gran cantidad de eventos de acción contra la propiedad y contra la persona; sustracción de equipo y otros materiales escolares, así

---

2 El ensayo de Tavares y Pietrobon (2018), utilizando bases de datos asociadas a los organismos de gestión pública brasileños a principios del siglo XXI, muestra que la gestión pública ha mirado la violencia en el contexto escolar. Una de las bases de datos que ofrece información sobre este fenómeno se encuentra en São Paulo. Se trata del Registro de Ocurrencias Escolares de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (ROE/SEESP).

como robo (sin el uso de armas) y robo (con el uso de armas). También identificaron amenazas y explosiones de bombas dentro de la escuela, así como violencia contra la persona. (Tavares y Pietrobom, 2018) llegaron a la conclusión de que la ocurrencia de actos violentos causados por agentes fuera de la escuela está, sobre todo, vinculada a la “dificultad de la gestión escolar y las condiciones socioeconómicas del entorno”, así como a la “riqueza personal y material disponible en las escuelas”. Esos eventos violentos cometidos por los estudiantes, por otro lado, están vinculados “a la composición social y demográfica del alumnado, así como a sus antecedentes familiares”.

En dicho estudio, se presentó una propuesta para controlar los actos de violencia dentro de las escuelas. El punto de partida fue la creación de un instrumento que registró todos los episodios de esta naturaleza y que podría ocurrir dentro de las 5.646 escuelas estatales. El tema de la violencia en el contexto escolar, en el caso del Estado de São Paulo, tuvo una iniciativa pública, establecida por criterios que responsabilizaron a los directores por omitir información, y gratificaron a los maestros que decidieron trabajar en áreas de vulnerabilidad social<sup>3</sup>

Después de considerar la investigación realizada en São Paulo, a continuación, se presenta otro estudio patrocinado por el Instituto Data Popular, en colaboración con el Foro Nacional de Seguridad Pública, en él, la violencia y la falta de seguridad en las escuelas brasileras se identificaron como los dos problemas principales de la educación en Brasil (Pröglhoöf, 2015)<sup>4</sup>.

Según Pröglhoöf (2015, p. 131), los maestros y directores de las escuelas públicas del país señalan que los eventos violentos que a menudo ocurren en las escuelas se caracterizan por “agresiones verbales o físicas, especialmente entre los estudiantes de la escuela” y que son la “pequeña violencia diaria e interpersonal - agresión física y verbal, intimidación y humillación” que son más comunes en el entorno escolar.

---

3 Para que este instrumento alcanzara los resultados esperados, se adoptaron procedimientos administrativos que recayeron, incisivamente, en la figura de los directores de escuela. La información enviada a la base de datos que la Secretaría de Educación creó para controlar la violencia dentro de las escuelas era de total responsabilidad del director: “Si hay evidencia de un acto violento en la escuela que no se reporta en el ROE (o viceversa), el director está sujeto a sanciones administrativas” (TAVARES y PIETROBOM, 2016, p. 475-6).

4 Los datos de la Encuesta Nacional de Salud Escolar (PeNSE) fueron añadidos a este estudio, a partir de la inclusión de algunas preguntas relacionadas con el tema de la violencia en las escuelas, que han sido incluidas en la Evaluación Nacional de Rendimiento Escolar (Prova Brasil).

Las dos investigaciones tratadas hasta ahora tienen el mérito de presentarnos cómo han estado mostrando los actos violentos en las escuelas, sus características y algunos impactos en el ejercicio del derecho a la educación de los adolescentes. Sin embargo, después de la promulgación del Estatuto del Niño y el Adolescente (ECA), tales sucesos no solo han sido identificados sino que también han sido nombrados e interpretados de **manera diferente** por (nuevos) sujetos.

Los mismos actos que en las dos anteriores investigaciones se identificaron como “falta de respeto” del alumno hacia el maestro, o “peleas” o “discusión entre los alumnos”, ahora se denominan “actos de infracción” y sufren sanciones. Los autores adolescentes de estos delitos están sujetos a medidas socioeducativas por parte de jueces de infancia y adolescencia.

### *Actos de infracción en el contexto escolar: de la policía a la judicialización*

Todo lo que hasta el momento se presenta como justificación y base teórica para explicar la presencia de violencia en el contexto escolar, con la entrada del Estatuto de Niños y Adolescentes (ECA), pasó de lo que se llamó la Violencia Policial de la Escuela (Oliveira, 2008) para lo que, hoy, estamos estudiando: la judicialización de los actos de infracción en la escuela.

De manera transversal a todo este proceso de judicialización de la violencia practicada en la escuela, en Brasil, se implementó la ECA que nos brindó nuevos ojos y, en consecuencia, nuevos entendimientos sobre los actos violentos en las escuelas, de quienes los practican y también de quienes está llamada la intervención.

Con la promulgación de ECA, la escuela no puede simplemente expulsar al adolescente que “peleó” con un compañero de clase, o que “escupió” a un maestro. El desempeño de la escuela es, desde el punto de vista normativo, limitado, y se le impone, frente a estos hechos, aprender a mediar en los conflictos. Lo que se sabe es que, incluso después de la ECA, sin salida de estas mediaciones, la escuela continúa pidiendo a la policía militar que decida sobre los pasos necesarios para “mantener el orden y garantizar la seguridad de los actores de la

escuela cuando están amenazados, de esta manera, evitar la depredación y la invasión de establecimientos educativos por parte de personas ajenas a ellos y para garantizar que el derecho a la educación se mantenga en paz y altamente controlado “(Oliveira, 2008, p. 80).

Aunque el ECA fue aprobado en 1990, Oliveira (2008) identificó, en su investigación, que el discurso de los maestros y los directores de las escuelas públicas contienen un fuerte vocabulario “policial”. La escuela se había apropiado de la forma “policial” de lidiar con estos eventos; es decir, la escuela aprendió el “discurso policial”<sup>5</sup> Con la promulgación del Estatuto de Niños y Adolescentes en 1990 y el enfoque de la Policía Militar, la identificación y clasificación de hechos violentos, practicados por adolescentes / estudiantes, dentro de la escuela, se vinculó al Código Penal (Oliveira, 2008).

Esto significa que los adolescentes que practican acciones violentas en las escuelas, similares a los descritos y previstos en el Código Penal de Brasil (CPB) y en la Ley de Contravención Criminal (LCP), más bien, cometerán un “delito” o un “acto de delito penal “. Sin embargo, ninguno de estos términos se usa en situaciones que involucran adolescentes. Para ECA, la palabra “crimen” debería desaparecer del lenguaje familiar y escolar. Según el Artículo 103 de estos Estatutos, dicho adolescente cometerá una “infracción” (Brasil, 2014).

Con eso, se enfatiza que, con el advenimiento de ECA y su doctrina protectora, el ejercicio de identificación y la consiguiente asignación del acto cometido por el adolescente se modificó dentro de los parámetros ya establecidos por la ley penal, a saber: el Código Penal Brasileño (CPB) y la Ley de Contravención Criminal (LCP). Antes, estas acciones eran localizadas y tratadas pedagógicamente por la escuela, luego fueron identificadas y tipificadas por otros agentes sociales, como los guardias de la Policía Militar, cuando la dirección de la escuela las convoca. Hoy por hoy, desde el TCE, se definen por criterios legales y penales previamente establecidos.

---

5 Según Oliveira (2008, p. 129), la intervención de los policías militares en los hechos violentos que ocurren dentro de las escuelas está respaldada por normas legales internas de la propia Policía Militar y otras, a saber, el Código Penal y el Estatuto del Niño y del Adolescente. En los documentos analizados por el autor sobre la formación de los (futuros) policías, en los que se indican los procedimientos que deben seguir los guardias en el desempeño de sus funciones, se observa un “sistema de reglas discursivas policiales que permite la producción de textos y más textos que pueden ser clasificados como “discursos policiales”, que pueden ser pronunciados incluso por un profesional no policial”. Por ejemplo, es posible escuchar a un profesor o a los padres de un alumno produciendo un discurso policial. Aunque ni uno ni otro forman parte de la corporación, pueden producir enunciados que provienen de la misma formación discursiva que los policías”.

Trabajos recientes que abordan el tema de la violencia escolar apuntan a problemas de interpretación de actos violentos practicados por adolescentes, dentro de la escuela, tanto del CPB como del LCP. Silva (2018) analiza cómo estos términos se convirtieron en parte del vocabulario interno de la escuela. En su estudio sobre hechos policiales, en 18 escuelas en el Municipio de Apucarana, en el Estado de Paraná, entre enero de 2014 y julio de 2015, se identificaron 204 actos ilícitos, ya que, “en algunos casos, hubo más de un tipo criminal encontrado, en el mismo hecho (p. ej., lesiones corporales y amenaza, en la misma ocurrencia)” (Silva, 2018, p. 105).

Con base en la severidad involucrada en cada acción examinada y las circunstancias que las rodearon, además de la consecuencia de los actos violentos, el autor propuso la siguiente organización de los actos de infracción cometidos dentro de las escuelas: en el ítem “delitos contra la persona”, se verifica la lesión corporal (Art. 129 del CP); calumnia, difamación e injuria (respectivamente: Art. 138, 139 y 140 del CP); la amenaza (Art. 147 del PC); y vías de hecho (Art. 21 de la LCP). Bajo el título “delitos contra la propiedad”, encontramos: delitos de robo (Art. 155 y 156 del CP); el daño (Art. 163 del CP); y la retención (Art. 180 del CP). En relación con el “delito contra la administración pública”, se encuentra: el desacato (Art. 331 del CP), siendo este un delito practicado por un particular contra la administración pública. Bajo el sello de “delitos que causan dependencia”, se incluyen los siguientes: delitos de posesión de narcóticos para consumo (Art. 28 de la Ley 11.343, de 23 de agosto de 2006) y el suministro de bebidas alcohólicas (Art. 243 de ECA).

La pregunta inicial del investigador fue la cuestión de quién debería actuar en la escuela frente a los actos considerados como delitos, el autor distinguió a aquellos que deberían tener el sello policial y los que deberían ser incorporados por las escuelas. En su concepción, la Policía debería actuar en aquellos casos graves, como robos, homicidios, lesiones graves, ataques de pandillas y tráfico de drogas, que afectan el entorno escolar. Los casos de descortesías,

grosería, problemas cívicos y micro violencias, presentes en la escuela, por otro lado, podrían ser tratados por la propia escuela, a través de la práctica del tipo restaurativo, con la responsabilidad de la infracción como no solo del adolescente, sino también de los demás involucrados en la escena.

### *Algunos aprendizajes como conclusiones provisionales*

Con respecto a los estudios de la violencia escolar en Belo Horizonte (Brasil) queda una incomodidad: indisciplinado, desordenado, grosero, sin educación, boca sucia y tantos otros adjetivos que hoy se encuentran denominaciones de acuerdo con los artículos del Código Penal brasileño (CPB) después de ECA, ya no se son descritos con base en la ética de la vergüenza. En ECA, se recrearon las tipificaciones tomadas de los parámetros de CPB. Es de ellos, que el policía busca reconstruir el acto practicado por los estudiantes en la escuela, tipificándolo de acuerdo con los parámetros del CPB. En este sentido, la escuela ha aprendido a ver y respetar tales tipificaciones a través de la “vigilancia” de la violencia escolar, ya que la policía solo cumple con las regulaciones establecidas por la ley, y, si no actúan de acuerdo con la prescripción legal, para proceder con el protocolo establecido, y eligen una intervención pedagógica, incluso pueden ser judicializados por defecto.

Incluso, si las escuelas no llaman a la policía, en casos de violencia escolar, y algo más grave les sucede a los estudiantes, también pueden ser judicializados, por defecto. Para completar estas consideraciones, agregamos, en este momento, lo que fue importante en términos de producción de conocimiento: los datos analizados permitieron una reconstitución de la red institucional que se articula en torno a un acto de infracción cometido en las escuelas primarias y secundarias; en el caso de las escuelas públicas, la unión sistémica es aún más densa, ya que reúne a agentes del Departamento de Educación, seguridad pública y el sistema judicial. En conclusión, hay mucho que hacer y mucho por aprender.

## Referências Bibliográficas

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf> Acesso em: 11 ago. 2014.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

Gonçalves, L. A., & Sposito, M. (2002). Iniciativas públicas de redução de violência escolar no Brasil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 101 - 138. Acesso em 13 de junho de 2015, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000100004&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100004&lng=en&nrm=isso) . Acesso em: 13 jun. 2015.

Oliveira, Windson J. (2008). A policialização da violência escolar. Belo Horizonte. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Pröglhöf, P. N. Violência nas escolas. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo, ano 9, p. 130-151, 2015. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/storage/9\\_anuario\\_2015.retificado\\_.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/9_anuario_2015.retificado_.pdf) Acesso em: 28 mar. 2018.

Silva, D. P. (2017). Violência escolar no município de Apucarana: uma análise a partir das ocorrências atendidas pela patrulha escolar comunitária. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília, Marília, p. 91-116, maio. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/7017/4503>

Acesso em: 28 mar. 2018. Sposito, Marília Pontes. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, 27(1), 87-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf> Acesso em: 2 jun. 2014.

Tavares, P. A; Pietrobom, F. C. (2016) Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. Estud. Econ., São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, jun. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010141612016000200471&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010141612016000200471&lng=en&nrm=isso) Acesso em: 30 jan. 2018.



# La violencia como praxis cotidiana

Hugo Navarrete	navarete1718@gmail.com
Luis Heredia	
Institución Educativa Republica de Rumania	
Quito, Ecuador	

La construcción de paz implica analizar las causas para poder hacer intervenciones con la finalidad de no permitir el acrecentamiento del conflicto. Esto como acciones paliativas, pero también se construye paz desde la prevención, lo cual requiere un proceso de análisis más asertivo ya que este es el elemento desde el cual se cimentan las relaciones sociales y la sana convivencia.

Los matices definidos como violencia se los ha definido desde una visión atenuante antes que preventiva y desde esta arista es necesario evidenciar los esfuerzos mundiales para lograr la paz, y enfocarnos en los verdaderos orígenes de la violencia, en este caso violencia en las aulas, violencia entre niños, violencia entre jóvenes, violencia en la comunidad educativa.

## *Preguntas básicas:*

- 1 ¿Por qué la violencia ha ganado terreno en las aulas?
- 2 ¿Dónde se generan estas actitudes de los educandos?
- 3 ¿Es un problema sistemático y de las aulas?
- 4 ¿Han incidido las políticas públicas para contrarrestar este fenómeno social?

**Objetivo:**

Acercarnos a la raíz del problema.

**Datos:**

A continuación, veremos algunas expresiones de violencia detectadas en el contexto escolar y dadas un matiz de categorización de acuerdo a la gravedad de la situación.

Lo recabado como material y bibliografía de análisis para poder entender el fenómeno o el problema social que aqueja a las poblaciones jóvenes en las aulas, evidencia un alto índice de población violenta en el estudiantado por lo que es necesario y adecuado encontrar el génesis de este problema.

A continuación, veremos la violencia escolar tipificada en función de los involucrados para tratar de encontrar su origen.

**1. Violencia del docente al alumno**

Se refiere a aquellos actos violentos realizados por los docentes hacia los alumnos valiéndose de la autoridad que les confiere su cargo.

Este tipo de violencia era muy común durante casi todo el siglo XX, cuando se recurría al castigo físico cuando un alumno se portaba mal o no hacía lo establecido por el docente.

No obstante, en la actualidad se sigue evidenciando este tipo de violencia sólo que en menor medida.

**2. Violencia del alumno al docente**

Este tipo de violencia constituye actos de violencia física, psicológica y verbal, por ejemplo:

burlarse de la ropa del docente, decirle insultos y groserías durante y fuera de la clase, amenazas de muerte, entre otros.

En muchos casos los docentes no se dan cuenta de que son víctimas de violencia escolar, ya que consideran que los insultos y las burlas (actos de violencia más comunes) no representan riesgo alguno, obviando el daño psicológico que ellos generan.

### **3. Exclusión**

Este tipo de violencia se presenta cuando un grupo de alumnos deciden “hacer a un lado” a un alumno. Actúan como si esta persona no existiera, haciendo que se aisle.

La exclusión es un tipo de violencia psicológica y puede llegar a ser una de las causas más comunes del suicidio.

### **4. Intimidación**

La intimidación es el acto de infundir miedo mediante amenazas y valerse de él para que las víctimas hagan lo que el victimario desea.

### **5. Violencia Sexual**

Este tipo de violencia sucede cuando existe la presencia de conductas sexuales inapropiadas dentro de la comunidad educativa.

La violencia sexual constituye todas las insinuaciones sexuales, mostrar los genitales y contacto físico sin consentimiento (roces de piel con la mano o alguna otra parte del cuerpo y hasta forzar al acto sexual).

## 6. Coacción

Este tipo de violencia se refiere a la violencia ejercida sobre alguien con el objeto de obligar a que haga algo que esa persona no quiere.

La coacción al igual que la intimidación, utiliza las amenazas para lograr lo que desea. Sin embargo, también utiliza la violencia física.

## 7. Bullying (acoso escolar u hostigamiento)

El bullying o acoso escolar es un acto de violencia realizado de forma reiterada. Se refiere a todo tipo de maltrato (burlas, maltrato físico, entre otros) realizado a un alumno, profesor u otro miembro de la comunidad educativa.

Mediante el acoso escolar, el victimario puede llegar a ejercer control físico y psicológico sobre su víctima hasta el punto de manipularla a su antojo.

El acoso escolar es uno de los tipos de violencia escolar más común y una de las causas del suicidio en adolescentes.

## 8. Vandalismo

El vandalismo escolar se refiere a aquellos actos de destrucción contra las instalaciones y los bienes de las instituciones educativas. Por lo tanto, es considerado un acto de irrespeto.

## 9. Violencia entre el personal docente

Este tipo de violencia no es muy común en la comunidad educativa. Se refiere a todas aquellas burlas y maltratos realizados por un docente hacia otro.

La violencia entre docentes también abarca el acoso, la violencia sexual, la coacción, la intimidación, entre otros.

## 10. Violencia de los padres y representantes a los docentes

Consiste en todas aquellas amenazas y daños físicos realizados por los padres y representantes a los docentes.

Maturana refiere que las emociones influyen en que una acción sea de agresión o de una caricia, desde esa perspectiva conceptualiza la agresión como la emoción a través de la cual el otro es negado directa o indirectamente como un legítimo otro en coexistencia con uno (In: Comité Paulista para a década da cultura da Paz, 2003).

Para Oteros (2006) la conducta agresiva es socialmente inaceptable ya que puede llevar a dañar física o psicológica a otra persona, la agresividad en la etapa escolar puede aplicarse a acciones agresivas (conductas), a estados de ánimo (sentimientos subjetivos), a impulsos, pensamientos e intenciones agresivas, y a las condiciones en que es probable que se adopten conductas agresivas (estimulación ambiental).

Pintus (2005) conceptualiza la violencia escolar como una manifestación que se da en el espacio de las relaciones humanas en el contexto de las instituciones educativas. Las consecuencias vivenciales de esta violencia son negativas, como sentirse lastimado, dañado, despreciado, menospreciado, disminuido, y/o maltratado

**Tabla 1 Factores de riesgo para violencia escolar de Verlinde, Hersen y Thomas (2000)**

Individual	Familiar	Escuela-Pares	Societario-ambiental
Condición médica/ física			
Temperamento	Monitoreo pobre	Grupo de pares antisociales	
Difícil	Exposición a violencia	Bajo compromiso de la escuela	Pobreza
Impulsividad/ hiperactividad	Abuso del niño/ negligencia	Fracaso académico	Vecindad
Condiciones psíquicas	Abuso parental de sustancias	Escuelas grandes	Violencia del entorno
Historia de agresión	Paternidad inefectiva	Involucramiento en pandillas	Acceso a armas
Abuso de sustancias	Conflicto marital	Aislamiento social	Prejuicios
Actitudes/creencias	Pobre apego	Rechazo de pares	Expectativas del rol de género
Narcisismo	Padres antisociales.	Intimidación (bullying)	Normas culturales.

Un problema actual y creciente de salud en la comunidad educativa es la agresión y violencia observada entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar, observándose esta problemática transversalmente en diversos contextos culturales y sociales. Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo definir las causas por las cuales se da la agresión y violencia entre los escolares, los factores que están involucrados en estos eventos.

Dentro de los factores que se relacionan con la agresión escolar están los de tipo individual, familiar, escolar y del ambiente, lo que terminaría definiéndose en el contexto sociocultural.

En un estudio realizado por UNICEF (2011) sobre la violencia escolar en América Latina y el Caribe, se plantea que aún existen escuelas donde se vulneran los principios de la Convención sobre los Derechos del niño. Se reportan casos de castigos corporales, maltrato emocional, abuso sexual, así como una tendencia creciente del acoso entre pares e inclusive de agresiones de estudiantes y, en algunos casos, de padres contra maestros y autoridades educativas. Los

datos arrojados por UNICEF dan cuenta principalmente de estas situaciones y lógicas de la violencia que emergen al interior de las escuelas, reproduciendo maltratos emocionales y físicos que los niños y adolescentes experimentan en su cotidianidad. El caso del maltrato emocional sistemático entre pares, esto es, entre los mismos compañeros y compañeras de escuela, es motivo de atención en los últimos años, tanto por las políticas públicas, los medios de comunicación y el mismo campo de la investigación educativa. Esto en parte se debe al alto porcentaje de estudiantes que han sido víctimas, o que tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar, el cual se sitúa entre el 50% y el 70% de la población estudiantil en América Latina (UNICEF, 2011).

Diferentes estudios informan que los episodios de agresión y/o violencia en las escuelas producen en los niños daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo, e incluso efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados (Gumpel & Meadan 2000; Verlinde, Hersen & Thomas 2000; Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000).

Como podemos determinar con lo analizado anteriormente, la violencia en las aulas ya tiene etiqueta, tipificación en función de la gravedad y el tipo de agresión causada, por supuesto que son elementos de categorización de la violencia, que inclusive se ha transformado en un problema de salud para muchos de los gobiernos y estados en América Latina.

Los organismos internacionales, organizaciones de Estado, quienes han intentado detectar, actuar y minimizar este comportamiento de los infante juveniles en las aulas apoyados con las carteras de estado pertinentes no han podido aún lograr un resultado eficiente, efectivo y permanente frente a esta problemática.

Los gobiernos, apuntan a dar respuesta a este problema social levantando protocolos, elaborando folletos, desarrollando guías para charlas, creando fondos económicos para solventar gastos en esta materia, que decirlo está por demás enfocan todo este potencial hacia los potenciales agredidos y agresores.

Ya en este análisis podemos determinar que todo el trabajo no arroja resultados positivos porque no se han valorado dos elementos básicos, o no se les ha dado la importancia que merecen, estos son; el entorno social y cultural. En este contexto podemos citar a los individuos más cercanos a los estudiantes, los mismos padres; que pueden presentar comportamientos agresivos y que luego transmiten a sus hijos, sus vecinos; que pueden estar involucrados en actos ilícitos y que por ende atrapan a los adolescentes en ese círculo violento que la calle brinda a quienes permanecen al borde de la ley.

La construcción de paz en los espacios educativos trasciende las aulas, la institucionalidad, el sistema educativo.

La paz se la construye en casa; en familia, en el barrio; entre amigos y vecinos, en las relaciones sociales.

Descubrir la razón por la cual la violencia se presenta en los educandos.

El ámbito sociocultural determina el comportamiento del individuo en los espacios de convivencia.

El entorno de desarrollo determina los códigos de convivencia

La interrelación familiar y social propende a establecer los mecanismos de integración.

La violencia y la cooperación, el conflicto y el consenso no son polos opuestos; tienden a crecer juntos (...). A medida que la naturaleza hace a los miembros de una especie cada vez más dependientes unos de otros para su supervivencia, aumentan simultáneamente las ocasiones de conflicto entre ellos y las apuestas involucradas en tales disputas. Esta es una mezcla explosiva; y consecuentemente, a medida que las especies se vuelven más sociales, el manejo de esta dificultad se convertirá en un problema cada vez más importante.

En este contexto, la violencia aparece como un problema de primer orden, al punto de considerarse como el denominador común de toda filosofía particular. En una breve presentación del conjunto



del pensamiento weiliano, Patrice Canivez anota con claridad y precisión esta particularidad: “Weil propone una reinterpretación en apariencia extraña a la filosofía, ya que hace de la violencia el problema fundamental de todo discurso filosófico –de la violencia, no de la verdad, ni de la naturaleza, ni del Ser, ni de Dios” (1998 5). Y más adelante insiste en que “el problema de nuestro tiempo está planteado en el surgimiento de una violencia irreductible a la forma lógica de la contradicción” (id. 8), de una violencia que podríamos denominar pura y cuyo mejor testimonio estaría dado por los totalitarismos del siglo pasado, de los cuales aún se sufren sus consecuencias.

La filosofía se inicia, entonces, porque hay una opción histórica fundamental: el hombre no quiere la violencia y es este deseo el que lo conduce a buscar comprender y justificar su vida a partir de la razón. Pero de dicha opción se desprende otra posibilidad que, siendo igual de real, permanece, por lo general, ignorada: el hombre también puede vivir y hablar sin buscar justificación alguna, ni ante sí ni ante los demás, de su manera de vivir y de expresar sus sentimientos. La violencia se revela entonces como lo otro de la filosofía, transformándose así en su verdadero adversario. Para Weil, lo otro de la verdad no es, por lo tanto, el error, como se acostumbra a pensar, sino la violencia, entendida como el rechazo de la verdad, del sentido, de la coherencia. De ese modo, esta opción implica un acto negador que se realiza mediante el lenguaje incoherente, el discurso puramente “técnico” que sin dudas es útil, pero que no se pregunta para qué. En definitiva, lo otro es el silencio, la expresión del sentimiento personal que se quiere, sin más, personal (cf. Weil 1950a 65). Así, la violencia se juega en una actitud que habita en todo hombre que no quiere justificar su vida ni su hablar ante el tribunal de la razón; la actitud del ser humano que se aferra a la expresión inmediata del sentimiento o a la afirmación unidireccional y dogmática de su certeza.

### *Método*

Toda vez que esta problemática es netamente social se ha elaborado este estudio bajo el método cualitativo, ya que nos proveerá datos que son imperceptibles, o están invisibilizados dentro del comportamiento humano y nos permitirá acercarnos a la base misma del problema, que como se plantea al principio de éste material encontramos la hipótesis de que la violencia no es generada en las aulas, sino que más bien se desarrolla como un hecho social que busca un espacio en el cual prevalecer.

La información que nos sirve de respaldo en esta investigación es netamente bibliográfica y constituye la base para poder llegar a conclusiones que coadyuven a crear escenarios en los cuales desde el pensamiento filosófico se logre crear paz en las aulas.

### *Conclusiones*

La violencia y la cooperación, el conflicto y el consenso no son polos opuestos; tienden a crecer juntos.

A medida que la naturaleza hace a los miembros de una especie cada vez más dependientes unos de otros para su supervivencia, aumentan simultáneamente las ocasiones de conflicto entre ellos y las apuestas involucradas en tales disputas. Esta es una mezcla explosiva; y consecuentemente, a medida que las especies se vuelven más sociales, el manejo de esta dificultad se convertirá en un problema cada vez más importante.

El veneno es la violencia y la solución contra la violencia, es decir, lo sagrado. Pero ambos son la misma cosa: un *phármakos*. Por eso es posible decir la “violencia o lo sagrado” (Girard, 1983: 268). Son la misma cosa, pero en momentos y situaciones diferentes.

#### 1 ¿Por qué la violencia ha ganado terreno en las aulas?

La naturaleza primitiva del ser humano aflora en un entorno hostil, la diversidad cultural y la personalidad de cada individuo, formada en su entorno familiar y social no puede ser reformada en las aulas, siendo que la formación científica es la razón de ser de las instituciones educativas.

#### 2 ¿Dónde se generan estas actitudes de los educandos?

Los círculos sociales en los cuales se desarrollan los individuos influyen en gran medida para la formación de patrones agresivos los cuales son expresados en los recintos

educativos sin que estos puedan gerenciar de una manera adecuada en cada caso particular. Incluso desde la memoria colectiva ciertos grupos sociales mantienen en sus costumbres una influencia arraigada de violencia, entendidos estos como respuesta a la marginación, explotación, denigración y desconocimiento como entes sociales.

3 ¿Es un problema sistemático y de las aulas?

Debemos entender que estos comportamientos son parte de la sobrevivencia dentro de la especie, sin olvidarnos que el individuo busca y necesita reconocimiento, autoridad, libertad, convivencia, recreación, poder, etc.

4 ¿Han incidido las políticas públicas para contrarrestar este fenómeno social?

Dentro de este esfuerzo por construir paz en las aulas, las políticas públicas no son canalizadas adecuadamente, ya que no están apuntando a la raíz misma del conflicto, del problema, sino que más bien se han encargado de cualificar las agresiones y salvaguardar los derechos de quienes agreden catalogándolos como vulnerables. (Esto sucede en nuestro país, Ecuador)

Si en verdad queremos involucrarnos en este asunto y necesitamos minimizar la problemática en estudio, es necesario canalizar todos los esfuerzos para que la paz se construya desde la familia, desde el barrio, desde la parroquia, asumiendo que la escuela o el colegio son escenarios a donde la sociedad exporta los elementos influyentes para que la violencia tome fuerza, tome vida y no desaparezca.

Los gobiernos, deben encontrar herramientas adecuadas para que una población viva en paz y armonía generando las condiciones adecuadas con la cuales haya un desarrollo equilibrado, responsable, justo, equitativo e incluyente. En otras palabras, generar gobernanza política, económica y social.

Y nosotros como actores sociales teniendo clara la proveniencia del problema, comenzar trabajando en las nuevas generaciones con la sola intención de hacer de esta sociedad una sociedad de paz.

## *Referencias bibliográficas*

<http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v62n153/v62n153a10.pdf>

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162017000300059](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162017000300059)

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162017000300059#B20](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162017000300059#B20)

<http://www.redalyc.org/pdf/3704/370441797004.pdf>

<https://www.lifeder.com/tipos-de-violencia-escolar/>

---

# Encarar la Violencia: Posiciones Subjetivas

Raúl Enrique Anzaldúa Arce	reanzal@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional	
	Ciudad de México, México

Cuando se intenta hacer investigación sobre la “violencia”, una de las dificultades es tratar de conceptualizarla, distinguirla de la multiplicidad de prácticas, acciones y omisiones que parecen violentas y que son muy difícil caracterizar en una concepción de violencia que sea compartida y que a la vez de cuenta de la particularidad de las prácticas. A la par que existen definiciones referenciales como la de la Organización Mundial de la Salud (OMS), también existe una diversidad nociones (ciberviolencia, ciberbullying, violencias de género, etc.) que se han multiplicado en las últimas décadas, no sólo por el incremento de las violencias, sino por la aparición de formas nuevas y la transformación de otras ya existentes.

Aunado a esto, aparece el problema de relacionar la violencia con el poder, que en especial en las investigaciones sobre las violencias en los entornos escolares es fundamental. Otra cuestión, también relevante, es la de los procesos de subjetivación de la violencia, esto es, la forma en que los sujetos experimentan, significan y toman una posición subjetiva frente a las violencias de su entorno, ya sea que las experimenten como víctimas, agresores u observadores.

En un trabajo tan breve como éste es difícil abordar las diversas aristas de estas problemáticas (algunas las he abordado en: Anzaldúa, 2017; Anzaldúa y Ramírez, 2016). Aquí se presentarán algunas reflexiones teóricas que derivan de las construcciones que he tenido que realizar a partir de una investigación en proceso: “Televisión, Educación e Identidad: expresiones de la socialización de

la violencia en estudiantes de secundaria de la CDMX”. Me refiero a la subjetivación de la violencia que deriva de los procesos de socialización en contextos violentos.

Esta investigación aborda la manera en que los estudiantes que participan en el estudio, perciben la violencia en su entorno, no sólo escolar, sino vecinal y cultural. Partimos de la hipótesis de que al estar inmersos en condiciones de violencias múltiples (acoso, robo, maltrato verbal, daño físico, etc.) ellos tienen que hacer frente a estas situaciones con-formándose de una determinada manera para no verse arrasados por ella. Esto implica construir-se a sí mismos (subjetivación) (Foucault, 1998) en una suerte de proceso de socialización que les permita encarar la violencia, resignificar lo que les sucede, tratar de elaborar de alguna manera la violencia que experimentan, configurar un sentido que les hará crearse una posición frente a ella.

### *Desarrollo*

A partir del trabajo de campo realizado en tres Secundarias Públicas en Coyoacán, Iztapalapa y Tlalpan, a través de entrevistas y grupos de reflexión, se exploraron las construcciones de sentido que elaboran los participantes en torno a la violencia, tomando como analizador (Lapassade, 1979) el programa dramatizado de La rosa de Guadalupe, considerado como uno de los programas más violentos de la televisión abierta en México y de gran audiencia de acuerdo al Observatorio Iberoamericano de la Ficción Televisiva OBITEL (Vasallo y Orozco, 2016).

Aunque la investigación se encuentra en marcha, contamos con algunos avances: la entrevista a 15 alumnos y un grupo de reflexión sobre los capítulos de La rosa de Guadalupe que más les llamó la atención o que recordaron. Este fue un analizador para explorar el entramado de una serie de construcciones de sentido en torno a la violencia. Los capítulos recordados y relatados en las entrevistas aludían a diversas problemáticas de los adolescentes: bullying, cyberbullying, violencia en el noviazgo, drogas, violación, narcomenudeo, entre otras. Parte de la investigación consistía en confrontar las formas de violencia que aparecían en el programa de televisión con la experiencia de los entrevistados respecto a las violencias que han sufrido o presenciado. Nos interesa conocer cuáles son las formas de violencia que vislumbran en su entorno, si han sido víctimas, actores u observadores y cuáles son los sentidos que construyen

frente a ellas, así como la manera en que las enfrentan. La hipótesis es que se lleva a cabo una socialización de la violencia, en la que el sujeto pasa por procesos de subjetivación que lo hacen construir posiciones subjetivas frente a las violencias.

Para comprender algunas formas de violencia que aparecieron en el trabajo de campo, construimos una serie de nociones teóricas a partir de algunas concepciones de Michel Foucault sobre poder y violencia.

### *Poder y violencia*

La violencia se relaciona con el poder, pero no son lo mismo. Foucault entiende por poder un conjunto de relaciones de fuerza que buscan el dominio y la dirección del comportamiento de los otros, es una acción que se realiza sobre las posibles acciones de los otros (Foucault, 1988, pp. 238-239). El poder está presente en todas las relaciones sociales, siempre es intencional y se lleva a cabo a través de estrategias implícitas o explícitas, con objetivos más o menos conscientes y obedeciendo a una cierta racionalidad (que pretende justificarlas y busca legitimarlas). Siempre se ejerce en un campo de fuerzas y enfrentamientos, donde unos sujetos ponen en juego estrategias para conseguir el dominio y la dirección del comportamiento de los otros. Sin embargo, todo poder genera resistencias, porque se lleva a cabo sobre sujetos “libres”, es decir sobre sujetos que deciden su actuar y están en posibilidad de resistirse al dominio y a la dirección que se quiere ejercer sobre ellos.

El ejercicio del poder tiende a conformar dispositivos e instituciones, que producen concepciones, normas, valores, discursos y prácticas, que involucran saberes que interpretan y tratan de dar una racionalidad a todas sus estrategias. El poder se ejerce a través del saber (conjunto de lo decible y lo visible en una época determinada) al proporcionar discursos y formas de visibilidad que inducen formas de pensar y actuar. Así mismo, el poder incita que ciertos saberes y discursos, sean considerados como verdaderos y por lo tanto tengan un estatus de legitimidad, incluso de dogma.

La violencia está vinculada al poder, podríamos decir que es una forma extrema de ejercicio del poder, en la que paradójicamente el poder deja de ser poder para convertirse en violencia, porque se transforma en una acción que ya no actúa sobre las acciones de los otros, sino que actúa directamente sobre los sujetos (Foucault, 1988), sobre sus cuerpos, sus propiedades, su integridad moral, su dignidad humana. En la violencia el otro deja de ser sujeto libre (con voluntad y posibilidad de resistencia), para convertirse en objeto de uso, abuso o destrucción.

Las fronteras entre poder y violencia no son claras ni definitivas, por el contrario, el pasaje de uno a otra (y viceversa), se realiza con facilidad, de manera que es complicado establecer claramente en qué territorio se encuentra una situación: poder o violencia.

Toda violencia provoca daño, pues el sujeto es convertido en objeto (en cosa) que se usa, se abusa de él y/o se le destruye parcial o totalmente. En la violencia al sujeto se le despoja de su calidad de persona para maltratarlo o destruirlo física, psicológica y/o moralmente.

En las entrevistas y en los programas de televisión que reportan los estudiantes, encontramos formas directas de violencia: golpes, robos, insultos, acoso, empleo de armas corto-punzantes, violaciones, etc. También aparecen otras formas de violencia veladas: apodos, bromas hirientes, tocamientos sexuales sin consentimiento, sexismo, racismo, exclusión, represión, que aparecen como “normalizadas” por la socialización. Muchas de estas prácticas oscilan entre el ejercicio de poder y la violencia, en tanto que cosifican a las víctimas las maltratan y hacen abuso de ellas. Las nociones aquí construidas, nos permiten comprender estas formas de violencia que transitan, de ida y vuelta, con el poder.

El poder no sólo prohíbe, reprime, inhibe y cancela, también produce objetos, relaciones, dispositivos, instituciones, discursos y constituye sujetos (Foucault, 1992). Por medio de los procesos de socialización se constituyen los sujetos que una sociedad determinada requiere. La socialización opera como proceso de subjetivación (Deleuze, 2015), los sujetos interiorizan los saberes de su época y se exponen a las diversas estrategias del poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. Foucault (1988) sostiene que el poder se ejerce en la cotidianidad, clasifica a los individuos, los jerarquiza, les impone



una identidad en la que deben reconocerse y los otros deben reconocer en ellos. Cuando el poder pierde la efectividad de dirigir las acciones del otro, aparece la violencia, el otro es cosificado, en ese momento ya no interesa dirigir sus acciones, sino usarlo, abusar de él como objeto, sin importar el daño que se le puede causar, incluso la muerte.

Con mucha frecuencia el uso de la violencia, permite establecer nuevas formas de ejercicio de poder, a través de amenazas, vigilancia y acoso, estableciendo situaciones donde poder y violencia conforman entramados complejos, frente a los cuales los sujetos tienen que llevar a cabo procesos de subjetivación que les permitan enfrentar estas situaciones. Inmersos en estas condiciones, los sujetos comienzan una suerte de socialización provocada por el contacto con la violencia, ya sea vivida en carne propia, compartida por los relatos de los otros o presenciada muchas veces con impotencia e indignación.

Entonces habría que construir una noción de sujeto, subjetividad y subjetivación, que nos permitiera dar cuenta de lo que estábamos viendo en el trabajo de campo. En esta construcción retomamos concepciones de Michel Foucault, Gilles Deleuze y Cornelius Castoriadis.

### *Sujeto, subjetividad y subjetivación*

Sujeto y subjetividad son categorías diferentes, pero inseparables. Siguiendo en parte a Foucault (1998) y a Castoriadis (2005), podemos decir que la subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad no es “el producto” de un sujeto, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien se forma como sujeto. Esto implica que el sujeto es sujeto de la subjetividad.

Se habla de sujeto porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico (Kaufman, 1996) y está atado también, a los procesos instituidos – instituyentes de su sociedad (Castoriadis, 2007). Sin embargo, esto no implica que haya una determinación total. El sujeto no es un mero soporte de las estructuras, es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante, a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo, con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad.

La subjetividad (el devenir sujeto), se construye en un proceso de subjetivación que, para Foucault, se refiere a “las formas y las modalidades de relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y reconoce como sujeto” (Foucault, 1998, p. 9).

En este sentido, Foucault (1998) señala que el sujeto “no es una sustancia, es una forma”, forma de ser y de concebirse, por lo tanto, no es una sustancia universal que permanezca inalterable, por el contrario es proceso en devenir. Siguiendo a Foucault, pero pensando, también, con Castoriadis, podemos decir que el sujeto es el efecto – forma de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social (significaciones instituidas-instituyentes). El sujeto se con-forma (se da forma y la asume como propia en su identidad) a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Foucault acuña la noción de subjetivación como un neologismo que pone el énfasis en el proceso y la acción que realiza el sujeto sobre sí mismo para darse una forma de ser en relación a los dispositivos de ejercicio del poder (Foucault, 1998, págs. 27-28), que intentan regular su conducta y lo convocan a una identidad (Ramírez, 2017).

En la investigación que llevamos a cabo, consideramos que la subjetivación es un proceso psico-social, porque asumimos la idea de Castoriadis (2007) de que el sujeto se constituye y está en permanente proceso de con-formación, en el entramado de dos dominios inseparables e irreductibles: el dominio de la psique y el dominio histórico - social. En ambos actúa lo imaginario como creación de significaciones y construcciones de sentido, que permiten a los sujetos construir un mundo para sí, una identidad y un lugar donde ellos se ubiquen en ese mundo. En el dominio de la psique lo imaginarios actúa como imaginación radical, que es la capacidad de crear significaciones en forma de representaciones ligadas a afectos y a deseos. En el dominio histórico-social, las significaciones las construyen los colectivos como imaginario social a través de los operadores del *Legein* (formas de representar, decir, clasificar y organizar) y el *Teukhein* (instrumentos, procedimientos y formas de hacer social) (Castoriadis, 2007). Lo imaginario social establece concepciones compartidas, normas y valores que conforman instituciones que cohesionan y mantienen unida a una sociedad (Castoriadis, 2007).

### *Subjetivación de la violencia*

Por medio de la socialización, la sociedad modela a la psique y crea un individuo social (Castoriadis, 2007) que se adapta a las condiciones sociales en las que vive. Estamos inmersos en sociedades con profundas desigualdades sociales, miseria, delincuencia y en consecuencia, hiper-violentas. El sociólogo noruego Johan Galtung (2004) considera dos tipos fundamentales de violencia: la directa que es la violencia evidente que se ejerce de forma física, verbal o psicológica; y la violencia indirecta o invisible, constituida por la violencia estructural (pobreza, represión, injusticia, etcétera) y la violencia cultural (concepciones, normas, valores, donde se justifica, promueve y/o valora la violencia).

Las políticas neoliberales han provocado una enorme desigualdad social (Saraví, 2015), la violencia estructural y cultural se manifiestan en condiciones terribles: desempleo, salarios miserables de los pocos trabajos existentes, etc. El desempleo ha impulsado a que una gran parte de la población sobreviva en la economía informal o se inserte en la delincuencia común y el crimen organizado. Estas condiciones producen diversos problemas familiares: provocan angustia y conflictos constantes, que propician el alcoholismo, la drogadicción, como formas de fuga que, a su vez, se traducen en violencia intrafamiliar (golpes, insultos, maltratos, descuido en el cuidado y la educación de los hijos) con sus nocivos efectos. Los estudiantes que participan en nuestra investigación, viven en condiciones muy precarias con los problemas que esto genera.

Pero no sólo la violencia está presente en los hogares, sino en sus entornos: colonias donde son frecuentes los asaltos, el narcomenudeo, la proliferación de bandas, la extorsión, el acoso sexual, etc.

Los adolescentes de nuestro estudio están sometidos a experiencias violentas. Para Foucault “La experiencia [...] es siempre una ficción [del sujeto para sí], algo construido que existe sólo después de haber sido hecha, no antes [...] es una realidad [...] una construcción reactiva, post facto, de ese hecho” (Foucault en Jay, 2009, pp.450-451). Siguiendo a Foucault, Jorge Larrosa señala que la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2009, p.14), no depende de mí, ni de mi voluntad, pero tengo que significar para mí. Las violencias ocurren y la vivencia que tenga con ellas, conforman las experiencias violentas. Los estudiantes de secundaria que participan en la investigación, construyen sentido para sí, una narrativa, que da cuenta de los acontecimientos violentos y su papel dentro de ellos.

Las violencias producen experiencias que hacen surgir formas de ser sujeto, procesos de subjetivación de esas experiencias, es decir el sujeto realiza un trabajo sobre sí (Deleuze, 2015) que le permite modelarse (darse una forma, asumir hábitos, comportarse) (Foucault, 1998) o modularse (modificarse a sí mismo de manera gradual) (Deleuze, 2006), de manera tal, que pueda hacer frente a los acontecimientos o a las prácticas violentas.

La subjetivación de la violencia es una forma de elaboración del sujeto frente a las experiencias violentas. El sujeto interpreta y da sentido a las experiencias violentas, construyendo una posición subjetiva que tomará frente a ellas, de acuerdo a sus condiciones de existencia en el devenir de un campo de fuerzas (poder – violencia) ante el que despliega afectos, fantasías, deseos, formas de relación, mecanismos de defensa y tácticas de resistencia.

En nuestra investigación hemos requerido construir la noción de posiciones subjetivas, a partir de la concepción Kleniana de posición para tratar de comprender lo que sucede en la subjetivación de la violencia.

Para Melanie Klein la posición se refiere a una configuración específica de relaciones de objeto en las que entran en juego ansiedades y mecanismos de defensa que persisten a lo largo de la vida (Segal, 1981, p. 17).

La subjetivación de la violencia es un efecto colateral de la violencia. Frente a la violencia se experimenta angustia, un conjunto de afectos acompañados de signos corporales (sudoración, taquicardia, etc.) y miedo. La angustia se manifiesta frente a una amenaza que no se muestra con total claridad (Cfr. Kaufman, 1996, p. 61), aparece porque no se tiene claridad de lo que está pasando o porque no se sabe cuáles serán sus consecuencias finales: la magnitud de los daños, se desconocen sus desenlaces (físicos, psíquicos y/o morales), pero parecen muy destructivos. El miedo ocurre frente al peligro, como respuesta a una violencia consumada, donde la víctima ha sufrido el daño y queda el temor de que la violencia se repita, continúe o se agrave.

La violencia como amenaza o como hecho consumado, detona mecanismos de defensa que son procesos inconscientes, que el yo emplea para tratar de controlar y atenuar las tensiones, afectos, recuerdos y fantasías provocadas por hechos traumáticos o conflictivos (Kaufman, 1996). Estos

mecanismos los emplea la psique para intentar contener o elaborar la angustia y el temor. Los mecanismos de defensa a los que se recurre con frecuencia son: la negación, la represión, la racionalización y la identificación con el agresor. Cada uno de ellos en articulación con fantasías y construcciones de sentido que se conforman en el entramado psíquico y social, derivan en posiciones subjetivas, que, si bien son propias de cada sujeto en función de la situación a la que enfrentan, algunas son compartidas. Hasta ahora en la investigación hemos podido distinguir las siguientes posiciones subjetivas como efecto de la subjetivación de la violencia:

- **Posición Tolerante Normalización de la Violencia.** En las secundarias encontramos múltiples formas de violencia: el acoso entre pares, las “bromas” que se pasan de nivel, los tocamientos sexuales sin consentimiento (por ejemplo, los “arrimones” sobre las chicas mientras están formadas en la cooperativa), los insultos y difamaciones por las redes sociales (Facebook, WhatsApp), los robos, la destrucción de pertenencias, los golpes y las peleas. Todas estas manifestaciones aparecen con un alto grado de tolerancia. Pareciera que los estudiantes se van socializando en estos ambientes hostiles y destructivos de la escuela, adoptando una posición subjetiva de tolerancia, de aparente aceptación ante lo que sucede: “para sobrevivir, hay que aguantarse” (alumno de secundaria de Iztapalapa). Incluso algunos expresan que estas formas de violencia son “normales” y que son inevitables (naturalización) “en todos lados es igual. Esta posición implica tratar de reprimir la angustia y el miedo, esforzando una serie de construcciones de sentido que permitan tolerar el ambiente violento y tratar de “acostumbrarse a él”: “aguanta, dales el avión, si se pasan de lanza entonces si nos los chingamos”. Se produce una suerte de acostumbramiento y tolerancia: “qué bueno que sólo te quitaron el dinero...”.

- **Posición Racionalizada:** La encontramos en los estudiantes que, en lugar de cuestionar la violencia, la consideran normal y producen argumentos para racionalizar su existencia: “así nos llevamos”, “es divertido hacer eso”, e incluso legitimarla y justificarla: “si aprendes a defenderte aquí, afuera es más fácil... aquí es como entrenamiento” (alumno de Iztapalapa)

- **Indiferencia e individualismo:** Algunos adoptan actitudes de indiferencia ligada a un cierto individualismo: “mientras no me suceda a mí, no es mi problema” (alumna de Coyoacán). En esta actitud hay una suerte de “negación”, piensan que no serán víctimas, que la violencia la pueden sufrir los demás, pero no ellos.

- Aceptar el maltrato por temor a represalias: Muchos aceptan el maltrato de sus compañeros y/o de las autoridades (maestros, prefectos, directores) por temor a sufrir peores consecuencias si se rebelan o se defienden: “mejor les doy el avión o no digo nada porque si no, es peor” (alumno de Iztapalapa). “A los maestros ni los acuses, porque la agarran contigo” (alumno de Tlalpan).
- Temor, angustia y depresión, crónicos: Hay un constante desasosiego, vinculado a sentimientos de desconfianza y persecución, que pueden derivar en ataques de pánico en situaciones críticas. Estas actitudes se traducen muchas veces en el incremento de tácticas de seguridad: esconder el dinero entre la ropa, cargar siempre el celular, vigilar constantemente lo que están haciendo los compañeros. La expresión más clara de los estudiantes de esta posición es: “ya no quiero ir a la escuela” (alumno de Tlalpan).

### *Conclusiones*

Las expresiones de la socialización de la violencia son múltiples, en especial nos hemos centrado aquí en la conformación de ciertas posiciones subjetivas, entendidas como soluciones de compromiso, es decir como síntomas (Kaufman, 1996), frente a los conflictos psíquicos que se generan por las violencias.

Las violencias crean proceso de subjetivación en la medida que convocan (Ramírez, 2017) y detonan posiciones subjetivas que van modelando y modulando el comportamiento táctico de los sujetos, frente a las experiencias violentas, sean reales o virtuales, que se manifiestan como problemas que el sujeto tiene que resolver construyendo un sentido y haciendo un trabajo sobre sí (subjetivación) para hacerles frente, tratando de protegerse y de canalizar la angustia y el temor. Socializarse en y por la violencia, implica establecer sentidos y posiciones que se modelan y se modulan en el devenir del sujeto en los acontecimientos que conforman su experiencia.

Estas concepciones teóricas (poder, violencia, subjetivación y posiciones subjetivas pueden ser de utilidad en otras investigaciones sobre el complejo fenómeno de la violencia y sus efectos.

## Referencias Bibliográficas

---

- Anzaldúa, R. (Coord.) (2017). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: UPN.
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2016). "Institucionalización de la violencia". Carrillo, C. (Coord.). *Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: U de G.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación*. Buenos Aires: Cactus. (2006). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. 2. México: Siglo XXI. (1988). "El sujeto y el poder" apud Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México: UNAM.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar*. México: Montiel y Soriano.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, P (Dir.) (1996) *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis: el aporte freudiano*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. y Skilar, C. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires: FLACSO – Homo Sapiens.
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, (33), 195-216.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas*. México: FLACSO-CIESAS.
- Segal, H. (1981). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires, Paidós.
- Vasallo, M. y Orozco, G. (Coords.) (2016). *OBITEL 2016 (Re)invención de formatos y géneros de la Ficción Televisiva*. Porto Alegre: Sulina.
-

# Cegueras del conocimiento: “racionalización” e “idealismo” de la violencia en la escuela (La conformación de la antro-poética)

Martín Manjarrez Betancourt	<b>posgrado.martinmanjarrez@aragon.unam.mx</b>	Registro ORCID 0000-0002-5726-4029
Emilio Aguilar Rodríguez		Víctor Manuel Alvarado Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México		
Ciudad de México, México		

Aun cuando los datos duros respecto de la violencia en las escuelas se han disparado, no debemos de horrorizarnos ante ellas y magnificarlas, nos tiene que preocupar y ocupar, por tratarse de un fenómeno humano, tenemos que ver la complejidad del problema.

El presente trabajo aborda el problema de la violencia en las escuelas desde la teoría de la complejidad, con una metodología que parte de darle “sentido” al quehacer investigativo, para ir a la esencia del problema y comprender lo que está sucediendo en las escuelas a las que se supone se va a aprender saberes, conocimientos, pero paradójicamente ello hace que se desborde la violencia.

Como se ha visto la violencia en un fenómeno complejo, por lo que se ha abordado desde distintas miradas y enfoques disciplinarios, sin que ello haya podido disminuir las cifras elevadas de casos de violencia en las escuelas. Por lo que aquí se plantea una mirada de ver la violencia como un fenómeno complejo, que requiere primero “pensar” en la violencia sin caer en los extremos de horrorizarse y magnificarla, un pensamiento complejo que nos permita conocerla para su reflexión y razonamiento, sin ir a los excesos de la razón, es decir, sin su racionalización idealismo que parasitan el conocimiento.



Lo que nos brinda la oportunidad de saber-se, para saber-ser, para la conformación de una ética de la humanidad, la conformación de la antropológica.

### *Desarrollo*

En esta inercia parametral (Zemelman, 2006) de poner nombres nuevos a lo “viejo”, o viceversa, de poner nombres “viejos” a lo nuevo, que quizá sea inducido por lo que señala Morin (2005) como “cegueras del conocimiento” que nos conducen a caer en el “reduccionismo simplista” que nos impone el “método canónico”, Hemos caído en la trampa epistémica de construir todo un andamiaje cognitivo respecto la violencia, en específico, la violencia en la escuela, lo que como sociedad, nos hace alarmarnos, horrorizarnos ante un hecho cotidiano, que por desgracia, no es nada nuevo.

Estando ciegos de que esta horrorización, es la que magnifica la misma violencia, como lo menciona Baudrillard: “Si el primer pensamiento apunta a decir: “esto es monstruoso”, “esto es inaceptable”, entonces toda la intensidad, todo el impacto del acontecimiento se pierde en las consideraciones políticas y morales.” (2003; 17).

Se habla de que es “inaceptable” la violencia en las escuelas, sin reflexionar, que es la misma escuela-universidad la que elabora y produce todo un andamiaje cognitivo-epistémico en torno a la violencia.

Debido a ello, creemos que la misma educación ha tenido su responsabilidad en este proceso. El conocimiento impartido en las escuelas, es hegemónico, mutilante, reduccionista, simplista, parcelario, fragmentario, ya que, en aras de la hiperespecialización, impide ver el todo en su integridad, es decir, holísticamente, donde nos advierte Morin (2005) “el todo no es la suma de sus partes”.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología, nos ha permitido percibir y observar, más de cerca la problemática que gira en torno a la violencia, no sólo en las escuelas y en las universidades,

sino también en la familia, en el barrio, en la comunidad, en el trabajo, etc. Sin que ello signifique que la violencia se ha desatado o desbordado, ya que los hechos violentos han existido a lo largo de la historia de la humanidad, como ocurrió en el antiguo Egipto con su faraón Merneptah, quien fue el cuarto faraón de la XIX dinastía, pasando a la historia, por emprender batallas contra los pueblos del mar, no teniendo piedad contra ellos, les venció y masacró sin miramientos; debiendo decir, que no fue una conducta impuesta por este faraón, sino que era ya una costumbre de los Faraones, mutilar a sus vencidos. Asimismo, esta violencia ha sido representada en pinturas, como la del artista François Dubois en el año 1572, la que se conoce como “La matanza de San Bartolomé”, que no es otra cosa, que el asesinato en masa de los hugonotes (antiguo nombre otorgado a los protestantes franceses de doctrina calvinista durante las guerras de religión) que tuvo lugar en París en la noche del 23 al 24 de agosto de 1572.

Hoy día, nos seguimos horrorizando e indignando ante las imágenes del “simbolismo” de la violencia (twin towers of the World Trade Center -11/XI/2001- ), ante los 288 tiroteos en escuelas de Estados Unidos (Gun Violence Archive y Northwestern Institute on Complex Systems – 2009-2018 -), ante las imágenes de gobiernos ilegítimos que en el nombre de Dios desplazan a gobiernos pluriculturales e inclusivos, como el Boliviano que con lujo de violencia golpea y arresta sin miramientos a los miembros de la oposición, o facilita el ejercicio de la violencia contra quienes se manifiestan en contra de las autoridades golpistas.

Nos indigna saber que en la América Latina, gobiernos como el chileno o el ecuatoriano utilizan el rigor de las leyes antiterroristas contra los que Buñuel (1950) con su lente crítico, retrata como “los olvidados”, o bien contra grupos indígenas; o como el argentino, que acumula muertos en situaciones de protesta social detrás de una imperturbable retórica de compromiso con los derechos humanos, que generación tras generación (4<sup>a</sup>), a decir de Zemelman (2006), de Morin (2003), la palabra “humano” está vacía de “sentido”.

Hemos sucumbido ante todo ese “simbolismo” de la violencia, cayendo en la tentación de pensar que existe una crisis de violencia, sin embargo, como ya se asentó, la violencia ha estado latente en la historia de la humanidad, por lo que no podemos afirmar que existe tal “crisis de violencia”, cuando desde la historia de la humanidad, el mundo se agita en violencia, pero, entonces ¿qué

está sucediendo realmente? Para responder a este y todos los cuestionamientos, hasta aquí planteados, conforme a la metodología Zemelmiana, tenemos que “especificar”, puesto que “la violencia en la escuela” indudablemente presenta una problemática compleja, que como todo fenómeno humano se puede abordar desde distintas aristas, a lo que nos indica Zemelman (2006), necesitamos de una teoría que no “cosifique” el fenómeno humano, que no adelante conclusiones antes de investigar, sino sólo eso que nos permita “pensar”, “pensar” en la violencia.

Lo que nos lleva a otro cuestionamiento, ¿Existe un “pensamiento” que puede ser calificado de correcto? ¿Cuál es ese “pensamiento” correcto que nos permitiría acercarnos a conocer esa realidad de la violencia, la violencia en la escuela? Investigando, bajo la metodología de Zemelman (ídem), hemos encontrado, esa teoría que nos permite sólo “pensar” en la violencia, la violencia en la escuela, “la teoría de la complejidad” (Morin, 2005), la cual no nos lleva a la trampa de cosificar o de adelantar conclusiones antes de investigar, sino que nos habla de un “pensar” en un conocimiento “pertinente”.

### *El conocimiento complejo como conocimiento pertinente.*

Para abordar lo que es el conocimiento pertinente, es necesario referir la complejidad, la complejidad del ser humano, y por ende, de su “pensamiento complejo”. En otras investigaciones (Manjarrez, et. al. 2009), se ha tratado ampliamente el tema, por lo que resumiremos lo que Morín (2005) nos revela como la complejidad, la cual requiere conceptualizarse como un tejido, un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, contradicciones, determinaciones y, azares que conforman el mundo de lo fenoménico, siendo sus rasgos característicos los de ordenar lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre, estrategias para lograr la inteligibilidad.

Una vez conceptualizada la complejidad, emerge otro cuestionamiento, ¿cómo conceptualizar el “pensamiento complejo”? Tarea nada fácil, por lo que se requiere de seguir en este andamiaje epistémico, para conocer, cómo se está construyendo el conocimiento, lo que el teórico francés en cita, refiere como “el conocimiento del conocimiento”. El pensamiento complejo

es aquel que, ante la emergencia de hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o azarosos, el sujeto complejo, se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva.

Por tanto “el conocimiento pertinente” lo conceptualiza Morin (1999) como aquel capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales, destronando a la Diosa Razón, pues el sujeto complejo no es sólo razón, sino, también sentimientos, deseos, emociones y, subjetividades, que el método canónico ha excluido y marginado, del conocimiento científico -dado que con su metodología ordena despojar toda subjetividad, para ser totalmente objetivo, cosificando al ser humano con ello- y, por ende ser todo menos humano. Morin (1999) menciona el bucle  $\text{intellef} \leftrightarrow \text{afect}$ , con el cual resalta que la inteligencia no se puede desarrollar sin el afecto, sin las emociones, las subjetividades, teoría que se ha visto robustecida con el desarrollo de las investigaciones acerca de la inteligencia emocional (Goleman, 1996). El conocimiento pertinente debe allegarse de los instrumentos, conocimientos y herramientas necesarias para asumir los riesgos del error, de la ilusión, de la incertidumbre, de la racionalización y, del idealismo que son amenazas latentes del conocimiento.

### *Racionalización e idealismo de la violencia en la escuela*

Los pasos agigantados del desarrollo de la ciencia y la tecnología, han hecho perder la brújula a la educación, que a decir de Touraine (2000) en cuestión del conocimiento nos encontramos en la época de las cavernas. La educación que como fines tiene la construcción del conocimiento, señala Morin (1999) ha permanecido ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus instrumentos y herramientas, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias al error y a la ilusión, a la racionalización, al idealismo; agregando el autor, que no se ha preocupado en absoluto por hacer conocer lo que es conocer, es decir, “el conocimiento del conocimiento”, por lo que sugiere el teórico francés, la educación, requiere enseñar “las cegueras del conocimiento”.

El conocimiento no se puede considerar como una herramienta “ready made” (Morin, 2005a), que está lista para utilizarse sin investigar su naturaleza. El método nos indica, el autor en cita (2005b), es el conocimiento del conocimiento, por lo que la educación requiere tener como primera necesidad la enseñanza del conocimiento para que sirva de “formación” del “sujeto-activo” (Touraine, 2006) y así pueda actuar para afrontar los riesgos permanentes del conocimiento, que lo son el error y la ilusión, que no cesan de parasitar la mente humana.

El conocimiento pertinente tiene que ver a la razón, no a la Diosa, sino como lo indica Morin (ob. cit.) como una actividad racional de la mente que apela al control del entorno (resistencia física del medio al deseo y a la imaginación), de la práctica (actividad verificadora), a la cultura (referencia al saber), a la actividad cerebral (memorias, operaciones lógicas), la razón permite la racionalidad, la cual corrige nuestras ideas, nuestras teorías (es constructiva y crítica), pero se tiene que tener cuidado de no caer en la “racionalización”, que se cree un conocimiento racional porque constituye un sistema lógico perfecto, basado en la inducción y/o deducción, pero se funda sobre bases mutiladas o falsas y se niega a la discusión y la verificación empírica (Morin, 2005a).

Dicho conocimiento pertinente, también requiere atender que las posibilidades del error y la ilusión, como cegueras del conocimiento son múltiples y permanentes, tanto las que nos llegan del exterior como las que nos vienen del interior. Atender que en la noología, las creencias y las ideas nos poseen, siendo muy difícil de distinguir y de separar la idealidad y el “idealismo”, por lo que la educación tiene que enseñar estas cegueras del conocimiento para poder saber distinguir entre la idealidad, que Morin (2005a) conceptualiza como un modo de existencia necesario a la idea para traducir lo real, y el “idealismo”, el teórico francés lo define, como la toma de posesión de lo real por la idea.

### *La conformación de la antropeútica para la racionalidad e idealidad de la violencia en la escuela.*

Conforme a la metodología empleada (Zemelman, 2006) y la teoría de la complejidad (Morin, 2005a), la violencia puede ser abordada por cualquier número de aristas, pero lo que marca el camino a seguir en su investigación lo es la pregunta inicial ¿Para qué se quiere investigar la violencia en la escuela? Y, como se ha dicho, la respuesta es de una gran complejidad, en la que conforme a Ardoino (2006) hemos establecido la “suposición” (por tratarse de un fenómeno humano y no de un hecho de las ciencias duras, donde a decir del autor francés, cabría la formulación de hipótesis) de que su estudio nos dará el conocimiento pertinente para afrontar dicha problemática social, que nos permita enfrentar la incertidumbre de la violencia.

Otros de los saberes básicos que requiere enseñar la educación son: la condición y la comprensión humana. Enseñar la unidad compleja de la naturaleza humana, que el ser humano es físico, pero también a la vez, un ser biológico, psíquico, cultural, ecológico, social, histórico. Todo, lo que en esta hiperespecialización ha estado desintegrado de la educación, lo que ha imposibilitado saber lo que es el ser humano. La misma suerte ha ocurrido con la comprensión humana, donde la educación para la comprensión está ausente de nuestras escuelas, universidades y enseñanzas, la comprensión que es al mismo tiempo el medio y fin de la comunicación, ha caído en la racionalización y el idealismo, pues acorde con Ardoino (2006) la comunicación se ha identificado con la información, con la ausencia de ruido, con la fidelidad del sonido, y nos dice el autor, no es así, la comunicación tiene ruidos y perturbaciones que se requieren enseñar por la educación, ya que la comprensión humana es fundamental para la comprensión mutua del ser humano, de la humanidad planetaria. La violencia, la violencia en las escuelas, en las universidades, en el planeta, necesita de esa comprensión.

Morin (2005) con la teoría del cerebro triúnico (Maclean, 1970) nos indica que la violencia es intrínseca, está en nosotros, lo que la educación se ha olvidado de enseñar en las aulas. Nos indica Morin (1999) que en el cerebro triúnico, está alojado el cerebro reptiliano, donde se encuentran nuestros instintos básicos (hambre, reproducción sexual, sueño, instinto de supervivencia, violencia, agresividad), por lo que el autor en cita, nos sugiere que la educación tiene que construir una nueva noología para civilizar nuestras teorías, ya que las creencias y las

ideas nos pueden llegar a poseer y el sujeto poseído puede llegar a matar por odio, por fe, por religión. Por lo que la mente humana necesita desconfiar de sus productos (ideas, creencias, teorías) mismas que le son vitalmente necesarias. Se requiere de ese control permanente de nuestras ideas para evitar caer en el “idealismo” y la “racionalización” de ellas. La educación debe proveernos de instrumentos y herramientas para negociaciones y controles mutuos entre nuestras mentes y nuestras ideas, necesitamos de intercambios, de comunicaciones entre las diferentes regiones de nuestras mentes del cerebro triúnico.

Como ha quedado asentado, los hechos de violencia en las escuelas, en las universidades, en la humanidad planetaria, no se pueden parar con más leyes y/o políticas educativas, de inspección de “mochilas”, de revisiones médicas para diagnósticos y detecciones tempranas de problemas o desequilibrios mentales. En la ecología de la acción que señala Morin (2005) nuestra apuesta es a la EDUCACIÓN, creemos que la educación requiere enseñar la condición y la comprensión humana, enseñanzas que deben ser objeto esencial -sine qua non- de cualquier educación. Resulta esencial introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones, tanto síquicas, como culturales que nos permitan enfrentar los riesgos latentes y permanentes de las cegueras del conocimiento (el error o la ilusión – idealismo y racionalización-).

La educación necesita enseñar una ética para enfrentar la violencia, en el caso específico, la violencia en la escuela, ya que la violencia, si es esperada, puede prevenirse; si irrumpe, puede lidiarse con ella por separado; y en ningún caso debe servir como excusa para poner en cuestión el derecho fundamental en juego. Esta ética no se puede enseñar como una receta de cocina, sino una ética de la condición y la comprensión humana, una ética de nuestro actuar, de nuestro pensar, una inteligencia ética, lo que Morin (2006) denomina como “la antropeética”, que no es otra cosa que una ética de la humanidad planetaria. Por ello sugerimos que la educación enseñe “la conformación de la antropeética”.

## *Conclusiones*

El idealismo y la racionalización de la violencia nos ha llevado a un conocimiento parcelario, fragmentado de ella, que ha traído como consecuencia adoptar medidas públicas y políticas educativas, que sólo han sido paliativos, y no han permitido ir a la raíz del fenómeno humano de la violencia.

La educación requiere enseñar la condición humana de la violencia, dotarnos de herramientas para adoptar estrategias destinadas a la prevención de la misma, a diseñar planes y estrategias para su irrupción, enseñar que es un riesgo latente y permanente del que debemos estar en alerta, dada su naturaleza humana.

## *Referencias Bibliográficas*

---

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Baudrillard, J. Morin, E. (2003). La violencia en el mundo. Buenos Aires. Libros de Zorzal.

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Madrid: Kairós

Maclean, P. (1970). The Triune Brain, Emotion, and Scientific Bias. New York: Schmitt.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para una educación del futuro. México: Correo de la UNESCO.

Morin, E. (2005a). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2005b). El paradigma perdido. Barcelona: Kairos.

Morin, E. (2006). El método 6 ética. Madrid: Cátedra.

Touraine, A. (2000). Crítica de la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (2006). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós.

Zemelman, H (2006). El conocimiento como desafío posible. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.



# Corporeidad de la experiencia de finitud en la convivencia escolar: una narrativa de responsabilidad ética docente

Ana Belem Diosdado Ramos	<b>ana.diosdado@isceem.edu.mx</b> <b>anabelem73@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0001-9197-633X
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México		
		Estado de México, México

El presente trabajo plantea un ejercicio de reflexión analítica en torno al acontecimiento ético y político de la responsabilidad del estar-juntos en la escuela, en condiciones de violencia e indisciplina. La relevancia y pertinencia de esta reflexión reside en la oportunidad que brinda para plantear una reflexión ética y política de la acción situada de los adultos en materia de convivencia escolar. Este enfoque analítico de la convivencia escolar en contextos de violencia toma distancia de los conceptos deficitarios del docente, cuya figura se define con base en las necesidades de capacitación, propuestas de intervención o rutas de transformación que establece la política educativa en turno. El punto de partida es un ejercicio de escucha respetuosa de una de las narrativas docentes que se documentaron en el taller de escritura que se llevó a cabo con un colectivo docente de una secundaria de turno vespertino del Estado de México como parte de mi investigación doctoral (Diosdado, 2020). Con base en ello se presenta un ejercicio de reflexión teórica que se elaboró sobre la acción docente situada en estos contextos en relación con categorías teóricas tales como afectación (Nancy, 2000, 2007, 2016; Skliar, 2010, 2012), finitud, vulnerabilidad, corporeidad y responsabilidad (Levinas, 2000, 2000a; Mèlich, 2010).

Se parte de la necesidad, señalada por Furlán (2013; 2016), de elaborar ejercicios de acercamiento a la subjetividad docente de manera respetuosa —sin prejuicios o enjuiciamientos— para reducir el vacío que existe al respecto en el campo de la investigación educativa sobre convivencia escolar.

Asimismo, se recupera la categoría de responsabilidad, acotada por Fierro (2013; 2016) como un elemento central en el análisis y comprensión de la convivencia escolar, entendida como un asunto de la vida compartida en las instituciones.

Vida común que está marcada por una tensión fundamental: la configuración de un «nosotros» anclado en lo cotidiano, que emerge en la expresión, diálogo y/o confrontación con los «otros» diversos, es decir, en la dimensión pública y política del espacio escolar.

Desde esta perspectiva analítica, se asume la exploración del carácter situado de la convivencia como un elemento central para la comprensión de sus dimensiones éticas y políticas y se toma distancia de las visiones unificadoras de la convivencia —aquéllas que proponen una imagen acabada y predefinida que sirve como punto de referencia para intervenir de manera lineal la gestión de la vida de las comunidades educativas—. Se asume la idea de que no hay una sola convivencia sino un conglomerado de convivencias en función de la pluralidad de experiencias que las materializan de manera singular e irrepetible por la diversidad de situaciones en las que se viven.

En este sentido, se toman en consideración las condiciones de materialidad, intersubjetividad, singularidad y pluralidad en las que estas experiencias se sitúan. Convivencias situadas en espacialidades y temporalidades, vinculadas a las corporeidades de los sujetos que viven en la comunidad escolar; situadas en el fluir de encuentros y desencuentros que emergen entre los sujetos que habitan el espacio escolar. En este contexto, se plantea la exploración del estar-juntos en la educación como un acto ético y político que habita el devenir intersubjetivo de la vida cotidiana en el espacio escolar.

### *Referentes teórico-metodológicos*

Un posicionamiento de esta naturaleza requirió ir más allá del análisis del lenguaje formal o las perspectivas en las que la convivencia se entiende como una negociación comunicativa, para asumir la «afectación», de acuerdo con Nancy (2000, 2007, 2016) y Skliar (2012), como el hecho fundamental de la convivencia, es decir, la acción de afectar y/o la condición de afectación que emana «contacto» —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión.

En este sentido, la exploración de nuestra investigación se ubicó en un territorio liminal: «el contacto con el otro». Frontera que confronta a la convivencia escolar con el desafío de permitir que el otro siga siendo otro a través de las posibilidades que abre la acción ética y política, entendidas como aquellas que son capaces de demarcarse de la pretensión de unificar y hacer cambiar al otro, es decir, aquellas que emergen de “aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro” (Skliar, 2010, pág. 108). Esta perspectiva de análisis explora dimensiones que nos permiten concebir a los docentes como sujetos que piensan, sienten, imaginan y son afectados por los otros en la convivencia cotidiana de la comunidad escolar. Los docentes son el *locus* de enunciación de la convivencia escolar, es decir, son los sujetos del lenguaje de la experiencia, cuyas narrativas se encuentran inscritas en una situación particular, concreta y específica; con un posicionamiento ético y político que emerge de la condición de estar-juntos en el espacio escolar.

La vida cotidiana se configuró como el lugar en el que se entretajan las anécdotas y tragedias que conforman el entramado de invenciones y significados que dan a la escuela un espacio ético y político en el que cobra sentido la prefiguración disruptiva y disonante de los otros y el nosotros. Lugar del que emana la necesidad de construcción de una trama categorial adecuada para la comprensión de la convivencia escolar en el marco del sentido común. Por lo que se hizo necesario colocar a la experiencia en el centro del análisis para atender a las historias de vida en su pluralidad y singularidad como las metáforas que encarnan la heterogeneidad de la acción educativa para la convivencia escolar. Asimismo, fue necesario asumir el reto de la construcción de conocimiento desde categorías abiertas a las experiencias de la socialidad y la alteridad que guiarán la comprensión interpretativa de la trama de estructuras micro-sociales que emergieron en el contacto intersubjetivo.

En este sentido, los objetivos que nos planteamos respecto a la reflexión de las dimensiones éticas y políticas de la convivencia nos colocaron ante la necesidad de trabajar con una metodología que nos ofreciera recursos pertinentes para acercarnos a las experiencias de los docentes. Por lo que decidimos apegarnos a las propuestas de la investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000) para entrar en contacto con las singularidades de aquellos que aceptaron la invitación para construir una narración plural sobre la convivencia escolar. Lo que, a su vez, nos permitió explorar algunas posibilidades de construcción de un ‘nosotros’ a

través de un ejercicio en el que la tarea primordial fue compartir. Es decir que asumimos la lógica de la investigación narrativa de partir un algo con alguien, con la convicción de que aquello que se dividió pasará a ser ‘algo de dos’: un algo que se resignificó como otra cosa. Así pues, apostamos por el poder que tiene la narrativa para hacernos humanos, para hacernos otros, para hacernos nosotros, para escuchar, hablar y pensar sobre la convivencia escolar.

### *Hallazgos sobre la situación y corporeidad de la experiencia de finitud en la convivencia escolar*

¡Ya no siento nada!

Hoy me sentí el ser humano más miserable. Y digo me sentí porque no me he puesto a pensar, así me lo han hecho sentir. Para mi madre soy un inútil. Para mi padre no existo. Mi único refugio es mi escuela. Pero yo me pregunto: ¿esto es vida? Si así es la vida, mejor no hubiera nacido. Pero ya estoy aquí. ¿Ahora qué hago? Lo único que siento es que me han hecho saber que soy el ser humano más malo del mundo. Lo único que siento es el rechazo de todos. Y lo único que siento... siento... ya no siento nada.

¿Por qué mis padres y mis hermanos lloran? ¿Por qué no logro que me hagan caso? ¿Qué hace mi cuerpo colgado de esa viga? Ya no siento nada. Dios, qué me está pasando. ¿Por qué ya no siento nada?

(Zafra en Diosdado, 2020)

¿Qué nos dice la muerte de los otros? ¿De qué manera nos atraviesa un acontecimiento como la muerte de aquellos con los que convivimos en la escuela? El maestro Zafra recrea el suicidio de uno de sus estudiantes en un relato escrito en primera persona. Se trata de uno de los acontecimientos que han atravesado al maestro Zafra de manera crucial, así lo refiere en el momento en el que se dispone a leerlo en voz alta para compartirlo con los compañeros del

taller de escritura que les apoyó para construir sus narrativas. Mientras lee su voz se quiebra. Cuando levanta la vista del papel, las lágrimas le desbordan la mirada. La perspectiva del relato nos coloca en el cuerpo carente de sensibilidad de su estudiante. No obstante, la trama del relato se sostiene por una línea descriptiva que se mantiene en el plano de la sensibilidad. El acontecimiento de la muerte es tan terriblemente violento que el autor y el personaje no piensan sobre lo acontecido, solo se aferran al sentir: “digo me sentí porque no me he puesto a pensar, así me lo han hecho sentir”.

Se trata de un «sentir» que emerge en mi relación con los otros, no hacen falta las palabras para instalarse en la piel de manera permanente como una cicatriz silenciosa que nos recuerda lo que hemos vivido de una manera tan evidente que puede convencernos de optar por la muerte. Palabra corpórea que da constancia del anhelo que nos hace trascender el cuerpo propio para alcanzar el contacto con los otros. Levinas (2000) nos dice que “morir, es buscar una salida del ser, ir allí donde la negación y la libertad operan” (pág. 82). Escapar de lo que se es: “el ser humano más miserable [...] un inútil [...] el ser humano más malo del mundo”. No se huye de la nada, sino del mutismo al que los otros nos condenan cuando nos nombran, cuando nos borran y nos sentencian a ser. El relato del maestro Zafra nos narra el acontecimiento del suicidio como un intento desesperado de comunicación y contacto con los demás, intento fallido que nos confronta con nuestra condición de finitud y fragilidad. ¿De qué manera se puede interpretar la sensación de vulnerabilidad que nos deja su historia? ¿Qué nos aporta este sentimiento de vulnerabilidad que nos asalta cuando nos confrontamos con la muerte de los otros? La única muerte que podemos vivir y que por ello nos hace partícipes de la conciencia de nuestra finitud.

¿Qué aporta la conciencia de finitud para nuestra reflexión sobre la convivencia escolar? ¿Qué sentido tiene pensar sobre nuestra condición de vulnerabilidad cuando pensamos en la convivencia con los otros? Mèlich (2010) nos dice que somos vulnerables porque estamos expuestos a lo imprevisible, a lo indomable, a lo radicalmente extraño. Lo cual da cuenta de que no estamos solos, aunque ello no sea garantía de que nuestra co-existencia será plenamente cordial. La condición de vulnerabilidad hace palpable el hecho de que no podemos exorcizar la presencia inquietante de la finitud. Lo cual es importante en tanto que reconocemos que la conciencia de que somos finitos nos confronta con el caos, es decir, con el azar, la soledad,

la insatisfacción, la culpa, la nostalgia, el sufrimiento y la muerte, es decir, con la contingencia. Confrontación o afectación que se vive en el plano de la sensibilidad, más que en el del raciocinio. Cabe reconocer que nuestros recuerdos no habitan exclusivamente en nuestro pensamiento. Nuestras experiencias también son registradas a nivel somático, a través de la red de conexiones que se extiende por todo el cuerpo. Podemos decir que nuestras historias habitan la conciencia de todo el cuerpo: nuestra piel, nuestros órganos. Sensaciones corporales habitan en la memoria a través de cada uno de los cinco sentidos, pues nos permiten recordar de manera diferente.

El relato del maestro Zafra es reiterativo en la condición de sensibilidad desde la que se vive el horror del acontecimiento de una muerte que termina por confirmar la imposibilidad de comunicación. Las dos primeras frases del texto dan cuenta de la insuficiencia del pensamiento para describir la condición de miseria que abrumba a su estudiante: “Hoy me sentí el ser humano más miserable. Y digo me sentí porque no me he puesto a pensar, así me lo han hecho sentir”. Asimismo, la narración concluye con una serie de preguntas enunciadas desde un plano trascendente en el que se corrobora que una vez que se ha perdido la posibilidad de sentir, se han segado todas las alternativas de diálogo: “¿Por qué mis padres y mis hermanos lloran? ¿Por qué no logro que me hagan caso? ¿Qué hace mi cuerpo colgado de esa viga? Ya no siento nada. Dios, qué me está pasando. ¿Por qué ya no siento nada?” El caos se hace presente en forma de muerte, se deja sentir, envuelve, asalta, sorprende para hacer patente nuestra condición de humanidad, es decir, de finitud e incompletud.

La condición de finitud resulta pertinente en esta reflexión sobre la convivencia escolar porque por una parte nos hace evidente la necesidad de asumir nuestra existencia en dependencia: «desde», «entre», «para», «a partir de», «frente a», «junto a». Por otra parte nos hace comprender la inviabilidad de los juicios categóricos y absolutos que demandan claridad, coherencia y fortaleza en la construcción de marcos de convivencia escolar armónica. Nuestra finitud nos recuerda lo circunstancial, preposicional, relativo, dativo, frágil y contradictorio de las relaciones humanas:

No hay humanidad porque haya moral, humanidad o justicia, sino al contrario, porque siempre que hay bondad, moral y justicia aparecen bajo la forma de una presencia inquietante, el mal, la inmoralidad y la injusticia... Uno no es humano porque sea buena persona, sino porque nunca lo es completamente (Mèlich, 2010, p.15).

Esta conciencia de finitud nos permite asumir un posicionamiento frente a las perspectivas que conciben un punto cero, un origen absoluto y firme, un «principio arquimédico». Nos permite plantear un acercamiento al ser humano desde su condición corpórea, entendida como una tensión entre espacio y tiempo, herencia y deseo, tradición e innovación, nacimiento y muerte. Tensión múltiple y diversa que permite comprender lo corpóreo más allá del cuerpo, pero desde el cuerpo; pues, de acuerdo con Levinas (2010), lo radicalmente trascendente solo se puede expresar desde lo radicalmente inmanente, o en palabras de Mèlich se asume que:

Tomar la corporeidad como punto de partida significa, entonces estar dispuesto a asumir, en primer lugar, que el tiempo y el espacio son ineludibles, como lo son el lenguaje, la historia, la tradición, los prejuicios, los presupuestos..., todo lo que constituye la gramática [...] supone remitir a la afección, a la pasión, a lo que no depende de nuestro conocimiento ni de nuestra voluntad, a todo lo que tiene que ver conmigo sin haber sido realizado por mí mismo; significa dar mayor importancia a lo que nos acontece que a lo que hacemos, al azar y a la contingencia que a lo que hacemos, que a las planificaciones y a las programaciones, a la casualidad que a la causalidad (Mèlich, 2010, pág.24).

La noción de corporeidad nos permite pensar en la convivencia escolar de un modo más humano porque rompe con las ideas de fijación y pesadez de las normas jurídicas y nos permite pensarla desde las experiencias de los seres vivientes, en escenarios móviles y espacios ensanchados por tiempos diversos que engendran infinitas e interminables transformaciones. La corporeidad nos permite entender a la convivencia como un fenómeno en el que no necesariamente se han de dar coincidencias, por lo que su comprensión demanda el acercamiento a las historias, situaciones y contextos singulares de los sujetos que la encarnan. Pensar la convivencia desde la corporeidad implica asumir que su perspectiva de análisis requiere que se le contemple dese una temporalidad que es netamente adverbial, pues se trata de asumir la perspectiva de las narrativas de sujetos que están hechos de temporalidad y espacialidad.

Pensar la convivencia con base en la idea de la contingencia significa abrir el concepto de convivencia ante la irrupción del encuentro con los otros sujetos que habitan el espacio escolar. Abrir la convivencia ante la experiencia imprevisible de los otros implica el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad y fragilidad, pues nunca habrá manera de prever la experiencia de

dicho encuentro. La experiencia de la contingencia se padece, no se planea, no se razona, no se puede reducir o tipificar para incluirla en un manual de instrucciones sin que deje de ser experiencia y se convierta en experimento y se destierre el acontecimiento que es capaz de atravesarnos e incluso desgarrarnos:

Por nuestra naturaleza contingente, a lo largo de nuestras vidas los seres humanos no podemos dejar de padecer la experiencia de acontecimientos como el nacimiento, el amor y la muerte. Su aparición repentina, su ruptura radical, obliga a repensarlo todo, a replantearlo todo y, aunque uno pueda rehacer su viejo proyecto vital, el acontecimiento siempre dejará una marca, una huella, una cicatriz, una herida incurable (Mèlich, 2010, pág. 28).

### *Conclusiones*

La irrupción del encuentro con los otros nos obliga a cuestionar las fórmulas de inmunidad que subyacen en los programas de convivencia escolar en los que se apuesta por la implementación de órdenes normativos para contrarrestar los efectos de la irrupción en todas sus formas. Nos conmina a la reflexión de las posibilidades que tiene la acción ética ante la imprevisibilidad de las situaciones en las que la irrupción del encuentro puede tener lugar. Se hace necesario distinguir el carácter ético de dicha acción precisamente por su condición de pasión, es decir, porque no se trata de una acción que se derive de la planificación, previsión, conocimiento o competencia. Nos referimos a la condición de pasión como rasgo esencial de la acción ética para señalar la posibilidad de apertura ante los otros, de encuentro con los otros. Relación que no puede estar mediada por el pensamiento, el conocimiento o la razón, pues ello implica la reducción de la contingencia e incertidumbre para garantizar su control.

La acción ética será aquella que es capaz de mantenernos abiertos a la excepcionalidad de las situaciones en lugar de obligarnos a mantenernos apegados a una regla o ley universal. Solo la acción ética será capaz de acoger la irrupción del otro en su condición de total alteridad, generando así una ruptura en el tiempo personal para que emerja el tiempo del otro. En este sentido, podemos decir que la acción ética a la que nos referimos se adscribe al planteamiento de Levinas (2010a), quien la define como el cuestionamiento de mi espontaneidad por la



presencia del otro. Pues como señalábamos al principio de este apartado, en relación con el texto del maestro Zafra, la pregunta ética no puede ser quién soy, sino cómo puedo dejar de ser quien soy para acoger el tiempo del otro. Por ello es que el propósito del acercamiento a las experiencias docentes en convivencia no puede plantearse desde la perspectiva de la mirada evaluadora que busca la comprobación y validación de una serie de conocimientos, competencias y habilidades para el control de la contingencia a través de la aplicación de reglamentos, acuerdos y fórmulas de negociación.

Cabe, entonces, acercarnos a las experiencias docentes en el marco de situaciones de excepcionalidad, resulta pertinente aproximarnos a los acontecimientos que nos atraviesan y nos confrontan con nuestra fragilidad y vulnerabilidad en la comunidad escolar. Acontecimientos que nos permiten atisbar las grietas de nuestra identidad, a través de las cuales se puede generar la acción ética que demanda nuestra responsabilidad dentro de la convivencia escolar.

La acción ética que demanda una convivencia encarnada emerge en el encuentro con el rostro del otro, en la irrupción de la contingencia que implica nuestro encuentro y responsabilidad por los otros en el espacio escolar.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Clandinin, D. J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA, Josey-Bass an Imprint of Wiley. 211pp.

Diosdado, A. (2020). *Narrativas docentes sobre convivencia escolar: la responsabilidad del estar-juntos en la secundaria vespertina*, Tesis de Doctorado, Directora Dra. Luz María Velázquez Reyes, México: ISCEEM.

Fierro, C. (octubre, 2016). *Desafíos en la evaluación de la convivencia*. Mesa de discusión en el Primer Foro Latinoamericano de Convivencia Escolar. De las políticas públicas al salón de clases. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). *Convivencia Escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México*. En A. Furlán y T. Spitzer, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (71-132)*. México: ANUIES-COMIE.

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

Furlán, A. (noviembre, 2016). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. En C. Barrón (Presidencia), Conferencia Magistral en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Chihuahua, México.

Levinas, E. (2000). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.

Levinas, E. (2000a). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de medusa.

Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.

Nancy, J. L., (2000). *La comunidad inoperante*, Santiago de Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Nancy, J. L., (2007). *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: La Cebra.

Nancy, J. L. (2016). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista de educación y pedagogía*, 22 (56), 101-111.

Skliar, C., (2012). “El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar juntos en las instituciones educativas”. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (eds.),

*Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 3-17). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.

Zafra, J. (2020). “Ya no siento nada”. En A. Diosdado, *Narrativas docentes sobre convivencia escolar: la responsabilidad del estar-juntos en la secundaria vespertina*, (p. 152). Tesis de Doctorado, Directora Dra. Luz María Velázquez Reyes, México: ISCEEM.

---

# Evolución y Tendencias en las Investigaciones en Educación Ambiental y Convivencia

Emma Lizeth Noriega Garza	<b>emmanoriega24@gmail.com</b>	Registro ORCID 0000-0002-0764-2108
Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara		
		Puerto Vallarta, México

El desarrollo de indicadores a través de las disciplinas como: la bibliometría, la cienciometría y la infometría, han dado paso a identificar tanto ventajas como limitaciones; tales indicadores representan la medición agregada y compleja que permite describir o evaluar un tema de investigación, su naturaleza, su estado y su evolución (Arencibia, Félix de Moya, & Li, 2008).

Las investigaciones bibliométricas que hace uso de *software* pretenden ser un complemento y aliado para las personas expertas en el tema, pues parten de los datos bibliográficos para crear tablas y mapas de redes o densidades en los que se muestren las relaciones entre autores, documentos, fuentes -principalmente revistas indexadas o libros-, referencias, instituciones, organizaciones y países (Van Eck & Waltman, 2014).

El objetivo de la presente investigación es mostrar a través de un enfoque descriptivo, el estudio bibliométrico de 2004 a 2020 utilizando el *software VOSviewer* y la base de datos Scopus, con el fin de conocer qué autores están desarrollando investigaciones en: educación ambiental y convivencia, así como también las revistas indexadas más relevantes, qué universidades están estudiando este tema, en qué países se han publicado la mayoría artículos científicos y qué tendencias relevantes se identifican a través de la asociación de las palabras clave.

La metodología se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo para un análisis bibliométrico descriptivo realizado con una herramienta informática de uso libre, a fin de contribuir a la revisión de la información científica existente en el campo de la educación ambiental y la convivencia.

Se seleccionó la base de datos multidisciplinaria Scopus por que ofrece un amplio campo de producción mundial de investigaciones en las diversas ramas de la ciencia, es una fuente referencial de revistas indexadas y con registros que se remontan a 1788, cuenta con más de veintidós mil ochocientas series de títulos y ciento cincuenta mil libros de cinco mil editoriales (Elsevier, 2019). Asimismo, contiene resúmenes y citas compatibles con el *software* de uso libre seleccionado.

Se optó por el software *VOSviewer* que es una herramienta de análisis bibliométrico gratuita y disponible en el sitio de internet del mismo nombre. El cual se utiliza para construir y visualizar redes bibliométricas, las cuales, pueden incluir revistas, investigadores o publicaciones individuales (Centre for Science and Technology Studies, Leiden University, 2019).

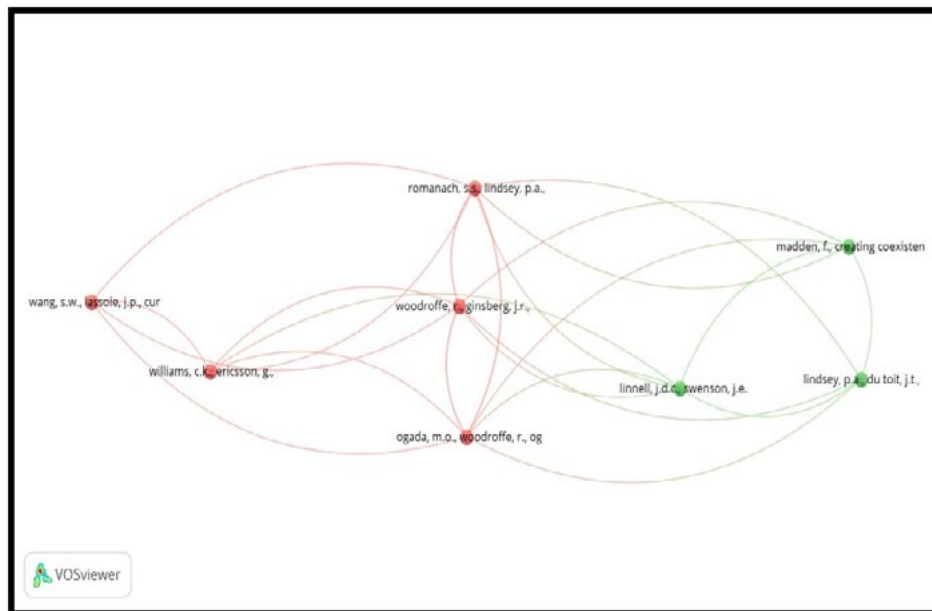
Por lo tanto, la metodología de la presente investigación bibliométrica se dividió en dos etapas. La primera se desarrolló en el sitio web de la base de datos Scopus y la segunda en el *software* seleccionado. En el sitio web de Scopus se realizó de acuerdo con Zupic & Čater (2015) una búsqueda compuesta por tres palabras clave: “educación”, “ambiental” y “convivencia”, vinculadas por el operador booleano “y”, las cuales podrían estar presentes en los apartados del título, las palabras clave o el resumen. Como resultado se obtuvieron 90 documentos de las 16 ramas de la investigación publicados del período comprendido de 1973 al 30 de septiembre del 2020. Luego se aplicó el filtro de tipo de documento: solo artículos publicados en revistas científicas indexadas, obteniendo como resultado el listado de 69 artículos del período comprendido de 1973 al 30 de septiembre del 2020.

Posteriormente se realizó una revisión detallada de los resúmenes de cada artículo para descartar los documentos duplicados o los que no tuvieran como propósito la investigación relacionada con “la educación ambiental y la convivencia”. Fue así que se obtuvo un archivo con 33 documentos generado de la base de datos Scopus del período de comprendido del 2004 al 30 de septiembre del 2020, el cual fue exportado con el formato CSV a una carpeta creada en la máquina del investigador.

La segunda etapa consistió en descargar la versión 1.6.15 del software *VOSviewer* en un equipo con las siguientes características: procesador AMD A6, 4 GB de memoria RAM, 500 GB de disco duro y con el sistema operativo Windows 10 Home. Después de instalado el software *VOSviewer* se inició la importación del archivo extensión CSV generado desde la base de datos Scopus.

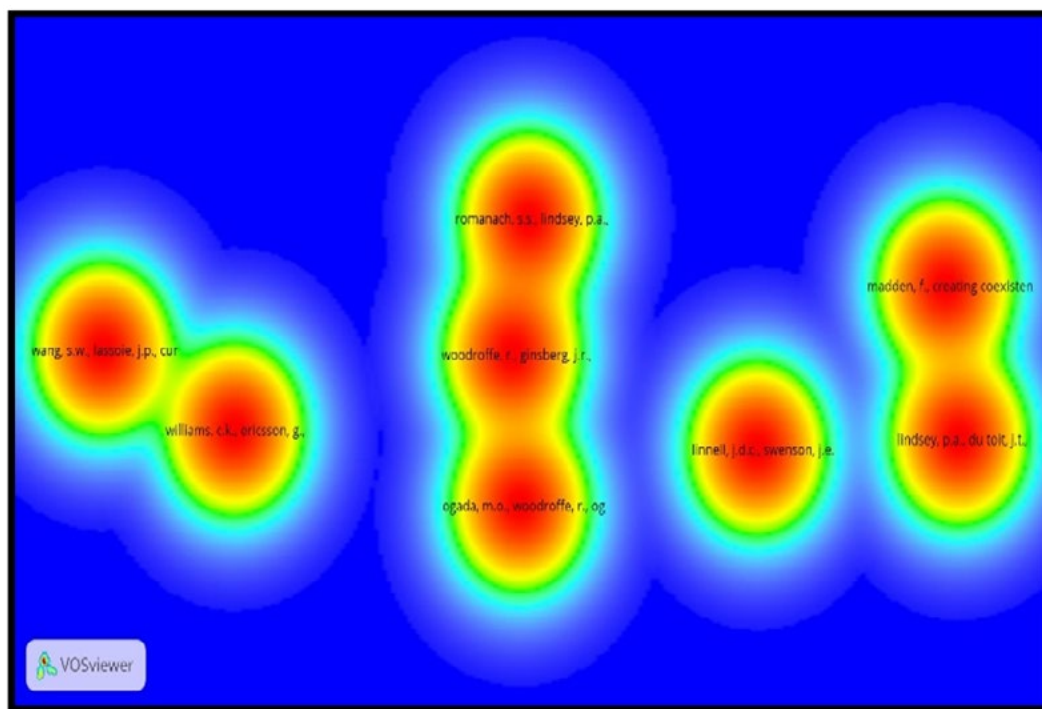
A partir de los resultados obtenidos del árbol de palabras de búsqueda compuesta por: “educación” “ambiental” “convivencia”, con 33 documentos. Se realizó el primer tipo de análisis que fue por “co-citación”, la unidad de análisis fue “referencias citadas” y el método de conteo fue “conteo total”, todos seleccionados en las ventanas de dialogo del software. En la siguiente pantalla desplegada por *VOSviewer* se tuvo que elegir el número mínimo de citas de una referencia citada, por lo que se eligió: “2”. Así pues, de las 1,674 referencias citadas sólo 12 cumplieron con el número mínimo de citaciones, se eligieron para finalizar el mapa las 12 referencias con más co-citaciones.

El software desplegó la vista del mapa en forma de red y el mapa de densidad en ambas áreas de trabajo se permitió la personalización de los mismos. Las figuras 1 y 2 muestran los mapas creados. La figura 1 (“Vista de la red tipo de análisis: Co-citación”), muestra la fuerza de los grupos, su cercanía y la relevancia de las publicaciones.



**Figura 1. Vista de la red tipo de análisis: Co-citación**  
(Fuente: Elaboración propia basada en VOSviewer versión 1.6.15)

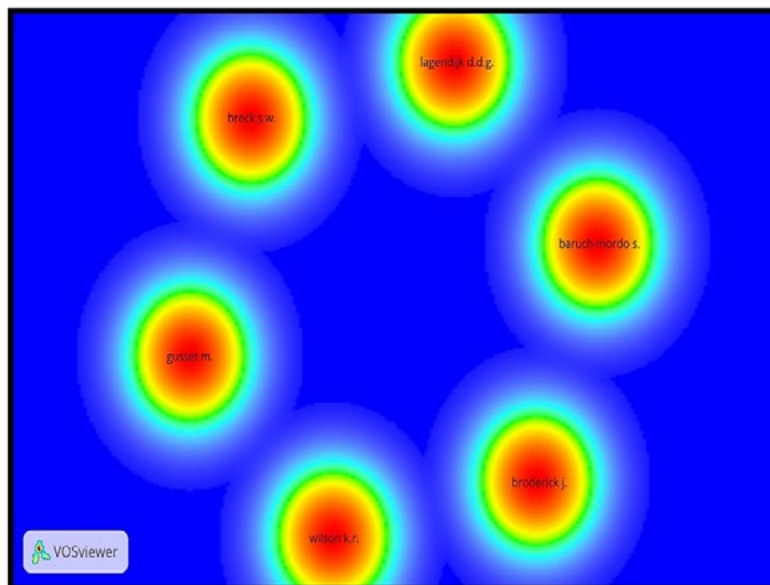
En la figura 2 (“Vista de densidad”) muestra las zonas calientes, la fuerza de las conexiones y la representación de la concentración a partir del color. A mayor número de citas, más alta es la densidad de las relaciones, por lo cual los colores se intensifican gradualmente hasta el color rojo del nodo y se observa la cercanía entre los grupos.



**Figura 2. Vista de densidad tipo de análisis: Co-citación**

(Fuente: Elaboración propia basada en VOSviewer versión 1.6.15)

En el segundo análisis se optó por los autores más citados, a partir del tipo de análisis de: “Citación”, con la unidad de análisis: Autores, con un número mínimo de documentos por autor de: “1” y con un número mínimo de citas por autor de: “40”. De los 109 autores, 6 reunieron las características seleccionadas. La figura 3 (“Densidad por autores”) evidenció que los autores: Baruch-Mordo S., Breck S. W., Wilson K. R., Broderick J., Lagendijk D. D. G. y Gusset M. son los autores que más han influido en la investigación relacionada con el árbol de palabras clave creado (figura 3).



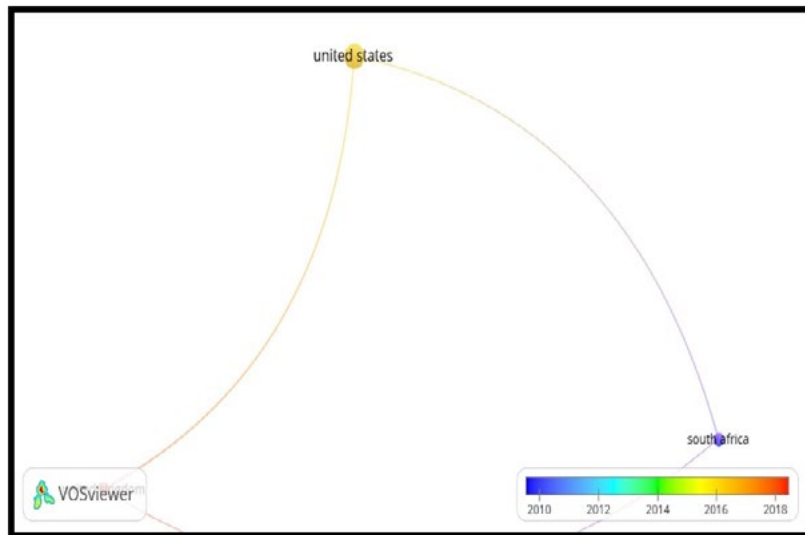
**Figura 3. Vista de densidad tipos de análisis: Citación unidad de análisis: Autores**

(Fuente: Elaboración propia basada en VOSviewer versión 1.6.15)

Por lo anterior se puede considerar que una lectura esencial para investigaciones relacionadas con educación ambiental y convivencia es la titulada: “¿La zanahoria o el palo? Evaluación de la educación y su aplicación como herramientas de gestión para los conflictos entre humanos y vida silvestre”, publicada en 2011, en la revista: PLoS One.

En el mismo sentido del tipo de análisis por “Citación” con la unidad de análisis: fuentes, se identificaron las tres principales: PLoS One con 4 documentos publicados y 82 citaciones; Ambio con 3 documentos publicados y 48 citaciones y Environmental Education Reserch con 2 documentos publicados y 31 citaciones.

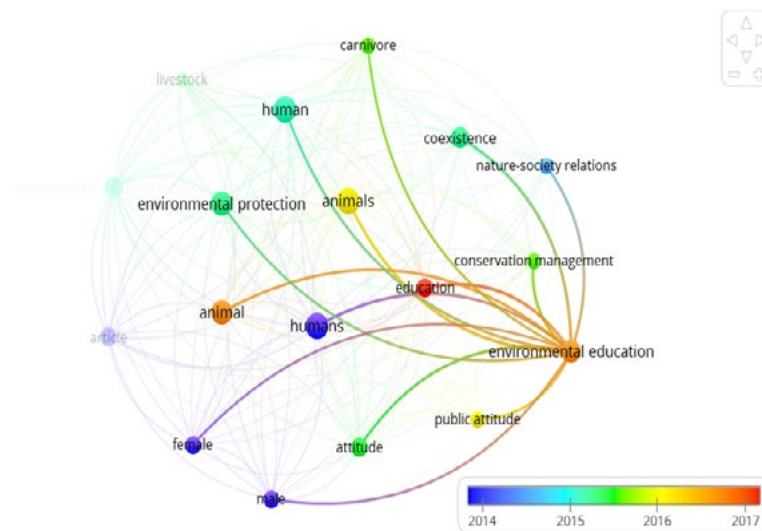
El análisis de: Citación con la unidad de análisis: Países (figura 4), con el número mínimo de documentos publicados por país de: “3”, permitió obtener los siguientes resultados: Estados Unidos (12 publicaciones y 208 citaciones), Reino Unido (4 publicaciones, y 42 citaciones), Sudáfrica (4 publicaciones y 66 citaciones), Australia (3 publicaciones y 26 citaciones) y Brasil (5 publicaciones y 41 citaciones).



**Figura 4. Vista de red por países y análisis de citación**

(Fuente: Elaboración propia basada en VOSviewer versión 1.6.15)

En cuanto al análisis de: “co-ocurrencia” con la unidad de análisis: “Todas las palabras clave” con el número mínimo de ocurrencia de una palabra clave de: “5”. Resultó que de las 431 palabras clave, 18 fueron las que tuvieron el mínimo de co-ocurrencia de la cuales sobresalen: educación ambiental, conservación de recursos naturales, animales, humano, convivencia, actitud y protección ambiental (figura 5).



**Figura 5. Vista de red del tipo de análisis de: Citación, por unidad de análisis: todas las palabras clave**

(Fuente: Elaboración propia basada en VOSviewer versión 1.6.15)



En cuanto a la fuerza de las relaciones de las palabras clave: Educación ambiental, convivencia, animales y humano, tienen un factor de fuerza de 28, 56, 108 y 109 respectivamente.

En conclusión, el punto medular en la construcción de un marco teórico para una investigación, es la selección de los artículos o los autores más importantes y pertinentes en el tema, pero en ocasiones debido a la abundante cantidad de publicaciones en torno al tema y bases de datos científicas, tal decisión puede demandar demasiado tiempo y esfuerzo. Los softwares como el VOSviewer, a través de algoritmos, permiten análisis bibliográficos en menor tiempo y con la facilidad de instalación de uso libre.

Por lo que, a partir del objetivo de la presente investigación, los resultados obtenidos indican que del período de 2004 al 2020, 109 autores presentaron 33 documentos de investigación relacionados con la educación ambiental y convivencia, los cuales citaron a 2,943 autores relacionados con el tema. Las revistas con mayor número de documentos publicados y mayor número de citas son: PLoS One, Ambio y Environmental Education Reserch.

La publicación de Baruch-Mordo, S., Breck, S. W., Wilson, K. R., & Broderick, J. titulada: “¿La zanahoria o el palo? Evaluación de la educación y su aplicación como herramientas de gestión para los conflictos entre humanos y vida silvestre”, publicada en 2011, en la revista: PLoS One, se recomienda como una lectura primordial relacionada con el tema de educación ambiental y convivencia.

Las tendencias de investigación identificadas del 2015 a 2017 con respecto a la asociación de palabras clave por análisis de co-ocurrencia con respecto a “educación ambiental y convivencia” se relaciona con las palabras: Actitud, actitud pública, relaciones naturaleza-sociedad y manejo de conservación.

Por lo anterior es posible considerar que es a través de la educación ambiental como proceso pedagógico dinámico y participativo, en el cual se pretenderá que se refuercen valores, se aclaren conceptos, se desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre las personas, su cultura y su medio físico circundante. Así pues, será una

educación que contribuya a la meta específica 4.7 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible el cual prevé que para el 2030 se asegurará que todos las alumnas y los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible, los estilos de vida sostenibles, la ciudadanía mundial y la cultura de paz.

Asimismo, se aclara que los resultados presentados deben ser abordados como un complemento a los métodos tradicionales de revisión bibliográfica y no deberán ser considerados como una sustitución de éstos.

### *Referencias Bibliográficas*

Amaral, A. L., Gentini, A. G., & Amaral, R. A. (2018). The group as a device\*: The ecosophic micro-intervention in educational pro-cesses within environmental education. *Educacao e Pesquisa*, 44 doi:10.1590/S1678-4634201844170967

Arencibia, R., Félix De Moya, J. I. ;, & Ii, A. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cienciometría. *ACIMED*, 17(1024–9435). Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v17n4/aci04408.pdf>

Barbosa, F. A. R., Scarano, F. R., Sabará, M. G., & Esteves, F. A. (2004). Brazilian LTER: Ecosystem and biodiversity information in support of decision-making. *Environmental Monitoring and Assessment*, 90(1-3), 121-133. doi:10.1023/B:EMAS.0000003571.10570.02

Baruch-Mordo, S., Breck, S. W., Wilson, K. R., & Broderick, J. (2011). The carrot or the stick? evaluation of education and enforcement as management tools for human-wildlife conflicts. *PLoS ONE*, 6(1) doi:10.1371/journal.pone.0015681

Carter, N. H., Riley, S. J., Shortridge, A., Shrestha, B. K., & Liu, J. (2014). Spatial assessment of attitudes toward tigers in nepal. *Ambio*, 43(2), 125-137. doi:10.1007/s13280-013-0421-7 Centre for Science and Technology Studies, Leiden University, T. N. (2019). VOSviewer : visualizing scientific landscapes. Retrieved May 25, 2019, from <http://www.vosviewer.com/>

Chen, S. -, & Huang, Y. -. (2013). Establishment and application for a mobile learning communities system over cloud network: A case study of digital archives resource into outdoor environmental education. *Journal of Internet Technology*, 14(6), 985-996. doi:10.6138/JIT.2013.14.6.13

Clayborn, J., & Delamarre, A. (2019). Living room conservation: A virtual way to engage participants in insect conservation. *Rethinking Ecology*, 4, 31-43. doi:10.3897/rethinkingecology.4.32763

Dittus, W. P. J., Gunathilake, S., & Felder, M. (2019). Assessing public perceptions and solutions to human-monkey conflict from 50 years in Sri Lanka. *Folia Primatologica*, 90(2), 89-108. doi:10.1159/000496025

Elsevier. (2019). Scopus - | Elsevier solutions. Retrieved November 25, 2019, from <https://www.elsevier.com/solutions/scopus/how-scopus-works/content>

Gebresenbet, F., Bauer, H., Vadjunec, J. M., & Papeş, M. (2018). Beyond the numbers: Human attitudes and conflict with lions (*Panthera leo*) in and around Gambella National Park, Ethiopia. *PLoS ONE*, 13(9) doi:10.1371/journal.pone.0204320

Guay, P. -, van Dongen, W. F. D., Robinson, R. W., Blumstein, D. T., & Weston, M. A. (2016). vianBuffer: An interactive tool for characterising and managing wildlife fear responses. *Ambio*, 45(7), 841-851. doi:10.1007/s13280-016-0779-4

Hanson, J. H., Schutgens, M., & Leader-Williams, N. (2019). What factors best explain attitudes to snow leopards in the Nepal Himalayas? *PLoS ONE*, 14(10) doi:10.1371/journal.pone.0223565

Hermann, N., & Menzel, S. (2013). Predicting the intention to support the return of wolves: A quantitative study with teenagers. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 153-161. doi:10.1016/j.jenvp.2013.07.017

Holland, K. K., Larson, L. R., & Powell, R. B. (2018). Characterizing conflict between humans and big cats *Panthera spp*: A systematic review of research trends and management opportunities. *PLoS ONE*, 13(9) doi:10.1371/journal.pone.0203877

Hong, S., Do, Y., Kim, J. Y., Cowan, P., & Joo, G. -. (2017). Conservation activities for the Eurasian Otter (*Lutra lutra*) in South Korea traced from newspapers during 1962–2010. *Biological Conservation*, 210, 157-162. doi:10.1016/j.biocon.2017.03.010

Hovardas, T., & Korfiatis, K. J. (2012). Adolescents' beliefs about the wolf: Investigating the potential of human-wolf coexistence in the European South. *Society and Natural Resources*, 25(12), 1277-1292. doi:10.1080/08941920.2012.677942

Lagendijk, D. D. G., & Gusset, M. (2008). Human-carnivore coexistence on communal land bordering the Greater Kruger Area, South Africa. *Environmental Management*, 42(6), 971-976. doi:10.1007/s00267-008-9204-5

Malinauskaitė, L., Cook, D., Davíðsdóttir, B., Ögmundardóttir, H., & Roman, J. (2020). Willingness to pay for expansion of the whale sanctuary in Faxaflói Bay, Iceland: A contingent valuation study. *Ocean and Coastal Management*, 183 doi:10.1016/j.ocecoaman.2019.105026

Marchais, J., Groves, D. S., & Berthon, L. (2008). Environmental education programme focused on human-elephant coexistence. [Education à l'environnement centrée sur la coexistence Humains-Eléphants] *Pachyderm*, 45(1), 127-128. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

Marchini, S., & Macdonald, D. W. (2020). Can school children influence adults' behavior toward jaguars? Evidence of intergenerational learning in education for conservation. *Ambio*, 49(4), 912-925. doi:10.1007/s13280-019-01230-w

- Mohamad Muslim, H. F., Tetsuro, H., Shinya, N., & Yahya, N. A. (2018). Nature experience promotes preference for and willingness to coexist with wild animals among urban and suburban residents in malaysia. *Ecological Processes*, 7(1) doi:10.1186/s13717-018-0127-7
- Molares, S., & Gurovich, Y. (2018). Owls in urban narratives: Implications for conservation and environmental education in NW patagonia (argentina). *Neotropical Biodiversity*, 4(1), 164-172. doi:10.1080/23766808.2018.1545379
- Panprom, T., Rawang, W., Supamongpichate, R., & Pichayapaiboon, P. (2015). A strategy of environmental education for participatory management in tham phet-tham thong forest park, nakhon sawan province. *Kasetsart Journal - Social Sciences*, 36(2), 335-346. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Paredes-Chi, A. A., & Viga-de Alva, M. D. (2018). Environmental education (EE) policy and content of the contemporary (2009–2017) mexican national curriculum for primary schools. *Environmental Education Research*, 24(4), 564-580. doi:10.1080/13504622.2017.1333576
- Rego, K. M. C., Zeppelini, C. G., & Alves, R. R. N. (2015). Assessing human-bat interactions around a protected area in northeastern brazil. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 11(1) doi:10.1186/s13002-015-0058-7
- Rodrigues, D. G., & Saheb, D. (2019). Childhood and experiences in environmental education: A study of teaching practice in child education. [Enfance et expériences en éducation environnementale: étude des pratiques d'enseignement chez l' éducation d' enfants] *Revista Lusofona De Educacao*, 43(43), 59-74. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle43.04
- Solano Lara, C., Fernández Crispín, A., & López Téllez, M. C. (2018). Participatory rural appraisal as an educational tool to empower sustainable community processes. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4254-4262. doi:10.1016/j.jclepro.2017.08.072
- Suryawanshi, K. R., Bhatia, S., Bhatnagar, Y. V., Redpath, S., & Mishra, C. (2014). Multiscale factors affecting human attitudes toward snow leopards and wolves. *Conservation Biology*, 28(6), 1657-1666. doi:10.1111/cobi.12320
- Teach, S. J., Crain, E. F., Quint, D. M., Hylan, M. L., & Joseph, J. G. (2006). Indoor environmental exposures among children with asthma seen in an urban emergency department. *Pediatrics*, 117(4), S152-S158. doi:10.1542/peds.2005-2000M
- Therville, C., Casella-Colombeau, L., Mathevet, R., & Bioret, F. (2016). Beyond segregative or integrative models for protected areas: A case study of french nature reserves. *Environmental Conservation*, 43(3), 284-293. doi:10.1017/S0376892916000047
- Thinley, P., Rajaratnam, R., Tighe, M., Vernes, K., Norbu, T., Dorji, R., & Tenzin, S. (2019). Understanding primate-human interaction: Socioeconomic correlates of local awareness and attitude toward the endangered golden langur *trachypithecus geei* (khajuria, 1956) in bhutan. *American Journal of Primatology*, 81(6) doi:10.1002/ajp.22995
- Tien, H., Chiang, & Zhu, Z. (2019). Effects of environmental cognition on environmental knowledge sharing and environmental behaviour in ecotourism. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 20(Special issue A), S32-S40. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

Van Damme, L. S. M., & Neluvhalani, E. F. (2004). Indigenous knowledge in environmental education processes: Perspectives on a growing research arena. *Environmental Education Research*, 10(3), 353-370. doi:10.1080/1350462042000258189

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. In *Measuring Scholarly Impact* (pp. 285–320). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13)

Western, D., Nightingale, D. L. M., Mose, V. N., Sipitiek, J. O., & Kimiti, K. S. (2019). Variability and change in maasai views of wildlife and the implications for conservation. *Human Ecology*, doi:10.1007/s10745-019-0065-8

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

---

# Relatos de acoso escolar en la escuela secundaria. Propuestas para mejorar la convivencia estudiantil

Cecilia Vallejos Parás	<a href="mailto:ceciliavallejos@lasallistas.org.mx">ceciliavallejos@lasallistas.org.mx</a>	Registro ORCID 0000-0001-7286-9299
Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación Universidad La Salle, campus Ciudad de México		
		Ciudad de México, México

Existen diversas formas y expresiones de la violencia. En este artículo, nos referiremos al tipo de agresión que sucede en la escuela, y que es llamado acoso escolar, hostigamiento entre pares o bullying.

A pesar de los diversos criterios en torno a la definición del concepto acoso escolar, la comunidad científica conviene en que hay ciertas características que distinguen al maltrato entre pares de otras conductas agresivas. Por consiguiente, el bullying puede definirse como una conducta agresiva verbal, física, social o cibernética, que se repite, que es intencional, y que representa un desequilibrio de poder entre el agresor y el agredido, ya sea en la fuerza física o en el aspecto psicosocial del individuo (Olweus, 1978; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Furlán y Spitzer, 2013; Smith et al., 1999, 2014; Rigby, 2002; Jacobson, 2013; Organización Mundial de la Salud, 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011; Secretaría de Educación Pública, 2015).

De esta definición y de los hallazgos de esta investigación se desprende que existen cuatro elementos que deben estar presentes y son condicionantes para que se pueda hablar de un caso de acoso escolar, como son: la intencionalidad de la acción, la duración y repetición de los hechos, el desequilibrio del poder entre el que agrede y el que es agredido; así como el estado de emoción que el hostigamiento entre pares ocasiona en el estudiante agredido. En otras palabras, estos elementos son necesarios y

suficientes para el maltrato entre pares, por lo que, si uno de ellos llega a faltar, tendríamos que hablar de otro tipo de violencia o conducta antisocial. En el esquema número 1 se observan los criterios que definen al acoso escolar.

Resulta interesante centrar la atención hacia aquel estudiante que sufre el maltrato, pues los resultados de esta pesquisa tienden a afirmar que la problemática del bullying y su posible solución deben centrarse en la víctima; esto es, en aquellos estudiantes en los que prevalece el sentimiento de ser agredidos; aunque los jóvenes que agredan no siempre sean conscientes del daño que están ocasionando. Esto debido principalmente a que las consecuencias no solo son palpables en un pequeño lapso de tiempo, como pueden ser la disminución en el desempeño académico, la baja autoestima y el desinterés por uno mismo, la depresión, o la inseguridad, por solo mencionar algunos; sino también las consecuencias del hostigamiento entre pares se ven a largo plazo, como en la falta de proyectos futuros y en la deserción escolar (Vallejos, 2020).

**Esquema 1. Acoso escolar: elementos distintivos y roles**

Criterios o elementos	Agresor	Víctima
Deseo de agredir	No siempre es consciente	Se siente agredida
Acción de agredir	Uno contra uno Uno contra un grupo Un grupo contra otro grupo Un grupo contra uno	Sufre una o más agresiones
Acción injustificada	Forma de actuar impulsiva, sin motivo aparente	No hay provocación
Desequilibrio de poder	Mayor poder	Menor poder
Acto repetitivo	Constante	Siempre está en alerta
Sentimiento de agresión	No siempre es consciente	Se siente agredida

**Fuente: Elaboración propia, en Vallejos, 2020.**

Uno de los tropiezos que se señalan en la formulación de los programas anti-acoso escolar es no tomar en consideración la opinión de los estudiantes (Cuéllar, Guzmán y Vélez, 2013: 179). En vista de ello, es necesario preguntarse cómo lo piensan, lo representan y lo experimentan los involucrados. Esto, desde una mirada que contemple al estudiantado y

donde ellos mismos sean los que puedan dar cuenta de esta problemática. Por ello, como se expondrá a continuación, este estudio empleó una metodología colaborativa para tener una mayor comprensión de este fenómeno (Vallejos, 2020).

### *Metodología*

En los últimos años, las investigaciones sobre el acoso escolar se han centrado en un enfoque mayormente cualitativo, donde las principales fuentes de información son los actores involucrados (Cohen, 2006). Es así cómo, para comprender el acoso escolar, la voz de los estudiantes se vuelve fundamental y toma sentido al ser ellos los protagonistas de situaciones de violencia. Por esta razón, este estudio se basó en una metodología participativa, de corte etnográfico, en la que nos adentramos a la cotidianidad de la escuela, por medio de la observación participante, las entrevistas a profundidad y la experiencia docente en los salones estudiados, mediante un estudio de caso instrumental, en una escuela secundaria general pública al sur de la Ciudad de México.

### *Hallazgos*

Diversos estudios han optado por crear un modelo para analizar el maltrato entre pares, que consta, generalmente, de cuatro tipos: el verbal, el social, el físico y el cibernético. Esta tipología se ha creado con base en las conductas violentas que se efectúan de manera directa, que se refieren al contacto frente a frente, que son observables o manifiestas y que generalmente se expresan por medios físicos o verbales. También por medio de las intimidaciones indirectas, que aluden a cuando el agresor no es identificado, o cuando las acciones son encubiertas.

No obstante, los hallazgos encontrados en esta investigación nos llevan a pensar que esta tipología presenta una serie de limitaciones que pudieran descartar algunos elementos que presenta la problemática del acoso escolar. Por ejemplo, como se verá a continuación a través de dos narrativas de alumnas víctimas de bullying, difícilmente el hostigamiento entre pares comienza como algo físico, previamente a esto se tuvieron que haber dado una serie de condiciones que se producen mediante el habla, o mediante un gesto, y que conlleva a que su exposición sea física, más no como inicio de éste.



Desde esta perspectiva, el acoso escolar los hechos físicos, verbales, cibernéticos y sociales confluyen y se mezclan unos con otros, no son hechos aislados, que pueden presentarse simultáneamente, por medio de símbolos o signos, o por medio de la palabra hablada o escrita. Empero, pueden existir actos físicos, que pueden emplear gestos o una parte del cuerpo. Y, de igual forma, podrían hacerse por medio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En todos los casos, sus efectos pueden tener repercusiones en los ámbitos social y psicológico tanto a los individuos que la padecen, como a aquellos que la cometen. Dicho de otra forma, el “bullying social y cibernético” -como lo han catalogado múltiples autores-, conlleva necesariamente acciones que se manifiestan de manera verbal y/o física y/o simbólica, que más que ser excluyentes, van de la mano la una de la otra.

La forma en la que se manifiesta el acoso escolar es difícilmente separable pues en todos sus rasgos aparecen aspectos verbales, físicos y simbólicos, que son inherentes a su naturaleza. Un ejemplo de ello es la amenaza. Hay estudiantes que confiesan que a diario son amenazados por sus compañeros. Pero explican que lo que les causa daño emocional no es la amenaza en sí, sino que se repite y se repite de modo verbal, físico, y/o simbólico, y que tiene implicaciones para la comunidad escolar, pero también para los ámbitos social, académico, psicológico y afectivo de los educandos. El Caso 1 deja entrever esta situación. Jimena cuenta que una compañera le pide su tarea a diario. La primera vez que se la pidió, ella se negó. Por lo que la compañera recurrió a la amenaza: “Si no me la das, nos vemos en el McDonald’s a la salida”. Así fue como ella accedió a prestarle su tarea. Al día siguiente, cuando la maestra pidió que le entregaran el encargo, la compañera agresora pasó por el pupitre de Jimena, le dio un codazo y le dijo: “Aguas con decir algo o ya verás”. Cuando fue el turno de que Jimena entregara la encomienda, no pudo dejar de voltear a ver a la compañera agresora, y vio cómo sus ojos se agrandaban y le hacía un gesto intimidador con la mano. Así pasaron los días y Jimena siempre entregaba la tarea a la agresora cuando ésta se lo pedía, pensando que con ello dejaría de molestarla. Pero no fue así. La agresora, para demostrar que tenía poder sobre ella y hacerla sentir mal, empezó a hacer burlas sobre ella enfrente del salón, además de enviar una serie de mensajes hirientes por medio de las redes sociales. Aquellas burlas no estaban relacionadas con el ejercicio de la tarea, sino simplemente por mostrar superioridad y, por ende, mayor poder de aquella compañera. El año transcurrió y Jimena terminó siendo agredida no sólo por la compañera “agresora” sino por casi todo el salón. Aguantó insultos, apodos, exclusión del

grupo, chismes, rumores y amenazas y nunca comprendió el porqué. Ella había cumplido con la parte del trato: entregar siempre la tarea y hacer lo que la adolescente “agresora” le demandara (Caso 1).<sup>1</sup>

En este caso, se podría hablar de un bullying verbal, pues todo comenzó por una amenaza de manera hablada. No obstante, en pocos minutos, a lo verbal se le sumó lo cibernético, lo físico y la repercusión social. Así que encasillar este caso de acoso escolar en la tipología de “verbal” dejaría de lado otras acciones agresivas que tuvieron probablemente mayor repercusión psicológica y emocional para Jimena. Además, si las autoridades educativas reportaran este caso como un acoso escolar “verbal” probablemente no tuvieran el alcance para dimensionar la magnitud del problema. En el cuaderno de reportes de los maestros, diariamente se leen notas sobre “agresión verbal” o “agresión física”, pero difícilmente éstas se analizan en conjunto, lo que hace que los docentes no registren qué jóvenes son molestados a diario, pues los reportes son aislados y los hacen distintos profesores.

Otro caso en la que podemos observar la dinámica del acoso escolar es el de Melani (Caso 2). Ella es una estudiante que cursa el tercer año de la secundaria y refiere que desde que entró a esa secundaria ha sido víctima de acoso escolar y de acoso sexual por parte de sus compañeros. Melani es una niña que llora todos los días, algunas veces por cuestiones que un adulto no consideraría que fueran para llorar, por ello, los maestros la han etiquetado como la niña llorona. Pero Melani platica que desde que inició el primer año, ella se abrió con sus compañeros y platicó que era becada, que no tenía papá, y que le gustaba mucho la cultura asiática, entre otros relatos. Al paso del tiempo, algunos compañeros comenzaron a hacer burla de que no tenía dinero, de que no tenía padre, y de que era muy soñadora, puesto que a ningún joven le gustaba la cultura oriental. Poco a poco, en los comentarios de las clases, siempre se hacía mofa de ella, sin que los profesores hicieran algo al respecto. Los estudiantes pasaban en el recreo y la apodaban la niña china, empujándola o quitándole su lunch. Siempre la hacían llorar por comentarios ofensivos. En varias ocasiones, ella tuvo que pelearse con sus compañeras por defender a su mamá, pues hablaban muy mal de ella. Al pasar a segundo de secundaria las cosas empeoraron. Melani iba con miedo a la escuela,

---

1 Tanto el caso 1 como el caso 2 son sólo una parte de la información recabada en este estudio.

porque invariablemente, todos los días, era víctima de abusos físicos hacia ella o hacia sus pertenencias, y también era insultada por sus pares. Las pocas amigas que tenía la fueron dejando de lado y llegó el día en que se quedó sola en el colegio. Hasta que una vez, un compañero de tercero le dijo que fuera a una esquina, pues quería hablar con ella. Así que entusiasmada, pero con un poco de miedo, fue ahí. Al llegar, el joven la besó a la fuerza y comenzó a tocarla. Ella intentó quitarse, pero él la amenazó y, no conforme con ese día, el muchacho lo hizo múltiples veces durante el año en curso. Cuando Melani pasó a tercero de secundaria el compañero agresor sexual ya no estaba y pudo descansar. Nunca le contó a nadie lo que le pasaba. Ahora, en este nuevo ciclo escolar, sus compañeros de clase siguen con las burlas, los insultos, la ley del hielo, los empujones, la mojada y escondida de sus pertenencias, así como otros abusos, pero ella solo espera que se termine el año para poder ir a la prepa (Caso 2).

Tal y como fue el Caso 1, el acoso escolar que sufrió Melani comenzó por la vía oral, al ella contar su historia, sus gustos y sus anhelos. Por alguna razón que ella no se explica, lo que aquel día narró en voz alta, se convirtió en su peor error, que le costaría tres años de violencia y que ella tuviera un daño fuerte en los aspectos psicológico y emocional -principalmente- pues luego de ese periodo Melani es una niña callada, sin amistades duraderas, permanentemente triste y que rara vez confía en alguien.

Aunado a ello, los resultados de esta investigación evidencian que el hostigamiento entre pares es una conducta que repiten los mismos alumnos. Difícilmente un compañero que no ha tenido conductas violentas hacia sus iguales lo comenzará a hacer a mediados del ciclo escolar. Por ello, dado que el bullying es ejecutado por los mismos actores, la escala de violencia comienza a subir a través del tiempo. Esto quiere decir que un joven agresor inicia con una agresión que podría ser tomada a la luz de los ojos de los otros, como pequeña, comparada con otras. Pero a medida que el tiempo pasa, las agresiones suelen ir subiendo de nivel, haciendo cada vez más daño al alumno receptor. En general, el bullying comienza de manera verbal, puede escalar al plano físico y, finalmente, afecta la esfera social del alumno. En otras palabras, el hostigamiento entre pares es gradual, y depende en buena medida de la reacción que tenga el alumno hostigado y de los límites que éste mismo ponga, para ver la escala a la que puede llegar.

En el caso de la niña amenazada (Caso 1), el hostigamiento se manifiesta de manera verbal, puesto que el agresor busca los perfiles débiles y la forma más fácil de ahondar en la personalidad, es por medio de la palabra. Porque es mediante ella que se deja entrever las acciones que toma, o deja de tomar, la persona agredida. Simultáneamente, el acoso escolar se exterioriza física y simbólicamente, por medio de empujones, de esconder algo, o de gestos, lo que conlleva a tener repercusiones en los ámbitos social y psicológico, sin dejar de lado los otros dos. De esta forma es que tampoco se puede hablar del tipo de intimidación que presenta mayor frecuencia, pues lo que arroja esta investigación es que el acoso escolar es como una escalera en la que sólo el primer escalón está hecho, y a medida que se vayan encontrando los materiales necesarios para seguir construyendo esa escalera y, por tanto, las condiciones necesarias para que éste se desarrolle, es cuando se puede hablar de acoso escolar. En consecuencia, la manifestación que con mayor frecuencia sobresale en las investigaciones está relacionada al aspecto verbal, pues generalmente el bullying siempre comienza así. Y, dependiendo de cuáles sean las respuestas y los estímulos que el agresor encuentre, es que irá subiendo de nivel hasta verlo en acciones físicas.

Asimismo, el observar al acoso escolar como un todo y no como ciertas conductas aisladas, hace que el sentimiento de inseguridad y de impunidad disminuya en la escuela. Esto es, al haber una serie de acciones violentas a diario en la escuela, pero al muchas de ellas no tener un carácter que pueda poner en riesgo la vida de algún estudiante (como pueden ser las físicas) o que no sean visualmente agresivas, los directivos y docentes tienden a no poner atención a ellas, a minimizarlas, y a no sancionarlas, lo que provoca que el clima escolar se vaya deteriorando, creando una percepción de inseguridad y de falta de paz para el estudiantado. Esto coincide con otras investigaciones (Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer, 2013), en el sentido de que cuando los estudiantes perciben que los maestros no le ponen el debido interés al problema de intimidación entre pares, da como resultado que los alumnos tiendan a creer que la escuela no tiene las habilidades necesarias para controlar ni supervisar los actos de violencia que se gestan a diario, lo que conlleva a que se dificulte la convivencia entre pares y, de igual forma, provoque, en muchos casos, el aumento de estas conductas.

## *Conclusiones*

Múltiples han sido los esfuerzos por contrarrestar el problema de acoso escolar; no obstante, los relatos presentados en este capítulo son un ejemplo de que el bullying sigue estando presente en la educación básica, y que esta problemática trae consigo consecuencias que permean en la víctima durante mucho tiempo. El acoso escolar no se trata de solo un golpe, o de un maltrato, sino que es una acción violenta que se manifiesta día con día, a la que se le van sumando una serie de elementos simbólicos, físicos, verbales y gráficos, que no solamente vuelven vulnerable a la víctima, sino que transgreden las esferas sociales, psicológicas y afectivas de aquellos estudiantes que lo padecen, que lo ejercen y que lo observan.

El bullying es algo serio, tanto por lo que implica para el agresor como para los efectos que tiene en la víctima. Es una agresión que no tiene un trasfondo, que no se produce como causa de algo anterior, y que no tiene límites ni tiempos. El estudiante agredido nunca sabe cuándo sucederá pues no proviene de una acción que éste mismo haya hecho, sino que es un tanto “al azar”. Esto conlleva a que la víctima se mantenga continuamente en estado de alerta, alterando así toda su esfera personal. Por tanto, observarlo de manera fraccionada no necesariamente permite verlo en conjunto. Hace falta comprenderlo como un todo, donde las agresiones físicas y verbales son sólo una parte.

## *Referencias Bibliográficas*

---

Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer. (2013). The Critical Rol of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52 (4), 296-302. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2),201-237.Disponible en: <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/cohen-HE-Paper-7-06.pdf>

Cuellar, G.; Guzmán, C.; Vélez, T. (2013). La escuela frente al bullying: una revisión de buenas prácticas, En F. Pedroza, S. J. Aguilera (Ed.) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. (165-186) México: CONACULTA.

Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. 1. État des lieux. Paris: ESF éditeur.

Debardieux, E. & Blaya, C. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 339-356.

Furlán A. & Spitzer, T. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE.

Jacobson, R. (2013). *Rethinking School Bullying. Dominance, identity and school culture*. London: Routledge. Taylor and Francis Group.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. *REDALYC*, número 41, agosto, pp. 95-113. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>

Ortega R. et al. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. (8), 2. pp: 183-192. Disponible en: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Great Britain: Athenaeum Press.

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

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

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

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

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





---

## **Capítulo IX.**

### ***La vida escolar en situaciones críticas***

---



## *Contenido*

---

- Docentes en migración: del salón de clases a los nuevos escenarios del proceso enseñanza-aprendizaje ..... 731
- Impacto de la Tutoría universitaria en entorno virtual en estudiantes Universitarios en tiempos de Covid 19..... 742
- Estrategia preventiva multidimensional para la detección y atención de la violencia infantil..... 749
- Consecuencias del Estrés académico sobre el rendimiento escolar en alumnos de primer semestre de la carrera de medicina..... 762



# Docentes en migración: del salón de clases a los nuevos escenarios del proceso enseñanza-aprendizaje

Juan José Ramírez Gámez	<a href="mailto:juan.ramirez@upes.edu.mx">juan.ramirez@upes.edu.mx</a>	Registro ORCID 0000-0002-2254-8486
Elisa Esther Chavarín Campos		Registro ORCID 0000-0001-9987-4506
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa		
Culiacán, Sinaloa, México		

Una descripción de la mirada y prácticas de un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa se presentan a lo largo de este texto. Dichas descripciones se contextualizan en la pandemia suscitada y con efectos importantes en el sector educativo de México a partir de marzo de 2020. Es en esta convulsión social donde las y los docentes se encuentran en el centro de un panorama desconocido, al cual hay que hacerle frente con los recursos con los que cuenta la escuela, su alumnado y el sujeto centro de este análisis, el docente.

La opinión de la sociedad en general sobre la práctica docente en el contexto de la pandemia, la exigencia de las instituciones para que las y los docentes se desempeñen profesionalmente, paradigmas, carencias en la aplicación de la tecnología en la educación y programas diseñados para una modalidad que hoy es imposible implementar, son entre otras cosas aspectos que matizan la migración forzada, de la educación presencial a la educación a distancia, sugerida por los organismos que regulan al sector educativo.

Se ha procedido con la confección de un instrumento que busca recoger a través de una encuesta los conocimientos, aptitudes, emociones y situación de las y los docentes respecto a la forma en la que tienen que continuar con su quehacer profesional. Los sujetos son un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, pertenecientes a la Unidad Culiacán. Docentes de programas de licenciatura, maestría y doctorado, algunos de estos programas obedecen a la lógica del modelo escolarizado, otros al

semipresencial y algunos en línea. Esta variedad permite rescatar experiencias diversas de las y los docentes frente a la pandemia, y recoger sus opiniones respecto a la pertinencia de los modelos vigentes ante estas situaciones, la incorporación de las tecnologías en su quehacer, la situación de sus alumnos y también lo relacionado al aspecto emocional y el contexto de la pandemia.

Estos resultados se muestran de forma paralela a una reflexión crítica acerca del paradigma de la institución “Escuela” distinto como tal al concepto de educación. En esta misma dinámica se va presentando el contexto en el que la educación en México se topa con el reto producido por la situación provocada por el COVID-19, en donde quedan al descubierto algunas lagunas que han sido imposibles de subsanar, y estas limitaciones surgen en gran medida por lo que señala Díaz-Barriga (2020): “La sensación que en este momento tenemos estudiantes y docentes es que hemos perdido la escuela, perdimos las aulas”. Denotando la identificación de la educación con el espacio físico.

Hacer una crítica en este contexto sobre quienes se desempeñan y conciben como profesionales en el contexto de la pandemia provocada por el virus COVID-19, representa un reto profesional y un compromiso con mis colaboradores que han sumado esfuerzos para continuar con su compromiso con la educación en los niveles en los que se desempeñan. A partir del mes de marzo del año en curso el sistema educativo al igual que el resto de los sectores de la sociedad fue afectado por la convulsión provocada por la pandemia. El primer ejercicio que se realizó fue el de promover un receso de dos semanas de clases presenciales, prolongándose hasta el fin del curso, y a saber hemos iniciado un nuevo ciclo en lo que se ha denominado como modalidad a distancia, todo esto a través de medios con los que las y los docentes, así como el alumnado tuvieran a su alcance.

El panorama era incierto, por lo pronto la UNESCO informó el 5 marzo del 2020 el cierre de escuelas en trece países para contener la propagación de COVID-19 está interrumpiendo la educación de 850 millones de estudiantes en el mundo, una cifra sin precedentes, informó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Para el 19 de marzo de 2020 la Unesco actualizaba esta información con nuevos datos y algunas sugerencias: hasta el momento, más de cien países han tomado la decisión de cerrar temporalmente sus escuelas para evitar la propagación coronavirus. La escala global y la velocidad de la interrupción educativa actual no tienen precedentes. Por su parte la UNESCO sugirió la implementación del modelo educativo a distancia inclusiva (Wang, 2020)

La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa no se mantuvo ajena a los lineamientos y sugerencias brindados por las autoridades en temas de seguridad sanitaria y al igual que otros subsistemas y niveles educativos, migró en un primer momento de la educación presencial a la educación a distancia y sus programas semipresenciales se volvieron completamente en línea. Ofreciendo de manera oportuna un guion didáctico, entregado vía correo con oficio no. UPESSA 169/20 el 18 de marzo del presente año, para que las y los docentes tuvieran una referencia para continuar su práctica, y aplicaron un diagnóstico para identificar las condiciones del alumnado para el trabajo a distancia. Dicho desplazamiento representó y actualmente sigue siendo un reto para las y los docentes, así como al alumnado, mencionaré solo algunas consideraciones que hacen este reto aun mayor:

- Los planes y programas de la UPES y la mayoría del sistema educativo público no están diseñados para migrar de forma repentina a la modalidad a distancia.
- El alumnado se ha inscrito en programas presenciales o semipresenciales, los cuales implican en sus dos modalidades la asistencia física en un espacio y tiempo determinado bajo guía de docentes.
- No todo el alumnado cuenta con medios (económicos, técnicos, habilidades, emocionales) para seguir de manera óptima la dinámica a distancia en la situación de la pandemia.
- No se puede dar por sentado que el total de quienes se desempeñan como profesionales de la educación disponen de los recursos necesarios para migrar a la modalidad a distancia.
- El perfil de la mayoría de los docentes está relacionado al trabajo en educación básica, lo cual remite la práctica docente a la dinámica del modelo escolarizado.

Estas son algunas de las características que configuran el contexto próximo de la educación escolarizada y semiescolarizada pública en México en la que se sitúa el fenómeno de la pandemia. Sin embargo, el contexto de la educación pública en México nos remite a más de 100 años de educación de tipo escolarizada, donde el espacio físico y la institución “Escuela” representan en sí misma un paradigma al momento de establecer los métodos a través de los cuales el Estado ofrece el derecho a la educación.

El modelo educativo vigente en nuestro país para todos los niveles educativos es la modalidad presencial, esto en parte porque la escuela, como una institución de la modernidad, se ha consolidado y, de alguna forma sacralizado a través de los sistemas educativos: todos los niños deben ir a la escuela porque ella les proporciona educación para el futuro (IISUE; UNAM, 2020)

Esta consolidación viene de siglos atrás; pedagogos precursores del movimiento de la Escuela Nueva, a pesar de las innovaciones que lograron en el proceso de enseñanza, seguían partiendo de la idea que la escuela se concebía desde el espacio áulico. Celestin Freinet decía que la práctica educativa está dirigida hacia la creación del conocimiento por parte del sujeto desde las aulas y para la vida. A su vez, Comenio afirmaba que una de las experiencias necesarias para una transformación educativa era que el estudiante se trasladará del hogar a la escuela, ya que la escuela era el espacio que contaba con los objetos necesarios bajo la forma de modelos o por lo menos de imágenes y libros ilustrados.

Sin embargo, y en atención a las recomendaciones emitidas por el sector salud y el sector educativo para prevenir y atender la emergencia producto de la pandemia por el coronavirus, la Rectoría de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa suspendió la asistencia a clases, y optó por desarrollar la modalidad de educación a distancia. Esta modalidad implica un desarrollo total o parcialmente en un ambiente virtual, con sesiones virtuales y uso de las tecnologías educativas, sin compartir en un mismo espacio docente y alumno, permitiendo que la práctica educativa sea reflexiva e innovadora, adoptando lo que plantea Pablo Latapí Sarre cuando dice que la educación es una práctica de transformación y por lo tanto la práctica debe generar cambios innovadores (Ávila, 2012)

Existe además otra característica la cual es determinante al momento de intentar migrar de un modelo a otro, es la ausencia de infraestructura (equipos, internet). Por la tanto la institución escuela y su dinámica, así como los actores que en ella desempeñan funciones han venido reforzando sus roles bajo este paradigma a lo largo del tiempo. Las y los docentes juegan un papel fundamental en la mayoría de los procesos que caracterizan “la escuela”, sobre todo aquellos que se refieren a la enseñanza-aprendizaje y que están en relación directa con el alumnado, creando a lo largo del tiempo una imagen al interior y exterior de la escuela, así como la adquisición de roles establecidos en y por la institución.

## *Metodología*

El personal docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, de la Unidad Culiacán representa el sujeto que se pretende describir en el contexto de la pandemia, a través de sus experiencias, intentando hacer una narrativa de las situaciones suscitadas en el contexto mencionado, considerando como punto de partida la migración imprevista de la modalidad presencial a distancia a la que han tenido que adaptarse. Estas adecuaciones que el personal docente ha venido realizando no estaban previstas, por lo que representan un acontecimiento inédito y en cierta forma abrupto, esto en razón de que perfiles, experiencia, y modalidades de trabajo que algunos docentes han venido apropiando a su práctica están sustentados en un paradigma determinado por la institución “Escuela”, la cual se remite de manera directa a los métodos de la educación presencial, otros por su parte han tenido contacto con las modalidades a distancia y virtual.

Este no es un tema exclusivo de la UPES, sin embargo, para los fines de la ponencia y los tiempos dispuestos, se ha delimitado la población y se buscó una muestra muy específica, las y los docentes de la Unidad Culiacán de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Al referirnos a una institución formadora de profesionales de la educación puede que exista una expectativa como premisa, sin embargo, vamos a descubrir opiniones brindadas por el personal docente, antes de eso se presenta a continuación una breve reseña de la universidad y su relación con otros modelos educativos distintos del presencial, como lo es el b-learning para algunas licenciaturas y posgrado, así como el modelo e-learning que oferte la coordinación de Educación Continua, la cual brinda servicios de formación continua a profesionales de la educación básica del estado de Sinaloa y otros estados.

A través de la distribución de una encuesta, se pretendió recoger opiniones y experiencias del docente en la pandemia, como agente principal de la migración del sistema escolarizado a distancia, recogiendo datos que resultan determinantes al momento de jugar una suerte de bisagra en la migración de estas modalidades. En esta situación hay conocimientos, habilidades, aptitudes, perfiles y emociones que determinan a estos sujetos anclados en el paradigma “Escuela” con todos sus bemoles, y con unas condiciones muy particulares, las cuales juegan un papel importante al intentar construir una narrativa y una crítica de la experiencia educativa en los tiempos de COVID-19.

Cabe señalar que el uso de la tecnología y alternativas para solventar la educación a través de medios diversos a la modalidad escolarizada es una opción que algunas instituciones han venido utilizando en algunas ocasiones. La UPN, que es el referente de la UPES, ya tenía una experiencia de educación a distancia, como lo señala Zubieta (2016) ya que en 1979 la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) creó el Sistema de Educación a Distancia y en 1980 se estableció el Sistema de Enseñanza a Distancia de la Universidad Veracruzana y el Telebachillerato de Veracruz. Independientemente de su denominación, sus modelos de organización funcionaban y algunos aún lo hacen como estrategias mixtas apoyadas con asesorías presenciales.

Por otra, la UPES actualmente realiza una oferta de Educación continua a profesionales de la educación en la modalidad e-learning, a través de la plataforma Moodle, lo que le ha permitido tener una amplia experiencia en temas de diseño e implementación de programas en diversas modalidades. A través de la experiencia obtenida y con ello de una infraestructura capaz de solventar esta migración al interior de la universidad, se ha promovido y realizado una capacitación para las y los docentes en el diseño de cursos en la plataforma Moodle, esto con la finalidad de ofrecerles una mayor amplitud y diversidad de herramientas para realizar su práctica docente al inicio del nuevo ciclo escolar 2020-2021.

Pero, ¿Qué pasa con las experiencias que surgen al momento de realizar esta migración de forma precipitada? La mirada de las y los docentes se vuelve crucial al momento de intentar narrar este fenómeno, ya que este sujeto es quien, haciendo una analogía, podríamos identificar con una “bisagra” en el paso de una modalidad a otra. Al intentar aplicar recursos estrategias pedagógicas que probablemente nunca se han utilizado, o simplemente el hecho de contactar al alumnado, que tal vez no cuenta con los medios para desarrollar un programa a distancia.

Uno de los más grandes retos que surgen en la práctica docente ante este contexto de la pandemia es el adecuar los contenidos y dinámica de sus planes de estudio a la modalidad a distancia, ya que dichos elementos han sido diseñados para el modelo escolarizado. Recursos, actividades, objetivos y perfiles, son entre otros elementos pensados desde la lógica de la educación presencial. Es aquí donde hay que considerar que la puesta en marcha de la modalidad a distancia, mixta o en línea implican un diseño propio, desde los principios y metodologías propias de cada modelo.

De aquí la crítica a la “migración forzada”, donde habría que dar por hecho que las y los docentes se conciben no solo como docentes, sino como profesionales de la educación, capaces de afrontar esta y otras situaciones como retos profesionales, en donde no basta diseñar tareas para los alumnos, ya que la práctica docente en la pandemia podría convertirse en una especie de Frankenstein, ya que el programa obedece a una lógica, pero la forma de implementarlo es otra, en donde las y los docentes aplican elementos al alcance de sus posibilidades, ya sea conocimientos y recursos para poder desplegar de manera efectiva su práctica, esto sin hablar de las posibilidades del alumnado para adaptarse a este cambio.

Para conocer la mirada de los docentes acerca de aspectos relacionados a su práctica en este período de pandemia, en el cual se ha pretendido pasar en una forma abrupta del modelo presencial a distancia, se socializó un instrumento denominado “El desarrollo de la práctica docente en el contexto de la pandemia”. La investigación se inició el mes de agosto, previo al inicio del ciclo escolar 2020-2021, teniendo como objetivo el recoger aspectos relacionados a la práctica docente en este período de pandemia, en el cual se ha pretendido pasar en una forma abrupta del modelo presencial a distancia. Fue de corte cuantitativa, contando con la variable independiente la pandemia generada por el COVID-19, y la variable dependiente fue la migración forzada de las clases presenciales a la modalidad a distancia.

Se diseñó una encuesta que se socializó mediante un formulario de Google forms a los docentes de la Unidad Culiacán de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Se obtuvo la respuesta del 40% del personal docente de la Unidad Culiacán de la UPES, y los datos que se recabaron mediante la aplicación de esta encuesta permitieron describir e identificar los siguientes resultados:

**Tabla 1. Educación a distancia**

Mi formación, capacidades y actitudes respecto a la modalidad a distancia es:		
Excelente	12	30.8%
Bueno	20	53.8%
Regular	2	5.1%
Insuficiente	4	10.3%

**Tabla 2. Experiencias y formación en la modalidad a distancia**

Tengo problemas para adecuar mi programa educativo a la modalidad a distancia		
Siempre	1	2.6%
Frecuentemente	4	10.3%
A veces	20	51.3%
Nunca	4	10.3%

**Tabla 3. Aspecto emocional y trabajo docente en la pandemia**

El nivel de estrés laboral generado en esta pandemia ha aumentado debido al cambio de las condiciones en mi práctica docente		
Siempre	9	23.1%
Frecuentemente	13	33.3%
A veces	11	28.2%
Nunca	6	15.4%

**Tabla 4. Aspecto emocional y trabajo docente en la pandemia**

En el contexto de la pandemia, he sentido el apoyo de la UPES para realizar mi labor docente a distancia:		
Siempre	18	46.2%
Frecuentemente	11	28.2%
A veces	9	23.1%
Nunca	1	2.6%



**Tabla 5. Aspecto emocional y trabajo docente en la pandemia**

La valoración que la sociedad en general ha hecho del trabajo docente en la pandemia es positiva		
Siempre	1	2.6%
Frecuentemente	15	38.5%
Pocas veces	22	56.4%
Nunca	1	2.6%

**Tabla 6. Aspecto emocional y trabajo docente en la pandemia**

Derivado de los cambios en la educación por razón de la pandemia, he considerado la jubilación o el retiro como una opción		
Siempre	0	0%
Frecuentemente	3	7.7%
Pocas veces	7	17.9%
Nunca	29	74.4%

### *Avances y/o hallazgos*

Con el fin de obtener una serie de datos que le dieran dirección a la ponencia se diseñó una escala, orientada a coleccionar información respecto a el desarrollo de la práctica docente en el contexto de la pandemia, considerando las siguientes categorías:

- Información general
- Perfil profesional
- Educación a distancia
- Experiencias y formación en la modalidad a distancia
- Aspecto emocional y trabajo docente en la pandemia
- Disposiciones del alumnado en la pandemia

Esta encuesta tuvo un retorno del 40% del total de las y los docentes de la UPES en la unidad Culiacán. Entre los aspectos sobresalientes que aparecen en la encuesta, están el aumento de estrés laboral, dificultades al momento de intentar adecuar su práctica a la modalidad presencial, la escasez de recursos por parte de docentes y alumnos para sustentar su trabajo académico a distancia. A pesar de que un alto porcentaje afirma haber estado en programas en línea o distancia, manifiestan inconformidad con esta modalidad.

### *Conclusiones*

Nuevos retos son los que están experimentando las y los docentes de los distintos niveles educativos en México. Posiblemente sea el tiempo de incorporar de una manera oportuna la tecnología a la educación, y considerar de una forma más seria las pedagogías emergentes. El modelo pedagógico vigente que rige la gran parte de la educación está siendo el centro de la reflexión de pedagogos con una nueva fuerza, derivada de la incapacidad de dar solución a contextos como el que vivimos en la segunda parte del ciclo 2019-2020 y que ya estamos experimentando al inicio del 2020-2021. No sabemos el futuro de la educación o sus adaptaciones derivadas del COVID-19, la práctica docente y la voz de los profesionales de la educación debe ser escuchada. Esta crisis debe ser una oportunidad de crecimiento para el sector educativo.

### *Referencias Bibliográficas*

---

Adell, J.; Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7

Ávila, M. (2012). Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica. Revista Multidisciplinaria, 11, pp. 60-76.

Boff, L. (2004). La crisis como oportunidad de crecimiento. Vida según el espíritu. Editorial Sal Terrae, Maliaño, España.

Díaz, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear el significado. En Instituto de Investigaciones sobre Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. IISUE, UNAM, Ciudad de México. ISBN: 978-607-30-3220-9. Disponible en: [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. IISUE, UNAM, Ciudad de México. ISBN: 978-607-30-3220-9. Disponible en: [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)

Wang, C. (5 de marzo de 2020). Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados. Noticias ONU. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/03/1470641>

Zubieta, J.; Rama, C. (2015). La Educación a Distancia en México. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. ISBN: 978-607-02-6807-6. Disponible en: [https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/18-nov-Zubieta\\_Educacion\\_distancia.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/18-nov-Zubieta_Educacion_distancia.pdf)

---

# Impacto de la Tutoría universitaria en entorno virtual en estudiantes Universitarios en tiempos de Covid 19

Anita Maribel Valladolid Benavides	<a href="mailto:anibel28400@hotmail.com">anibel28400@hotmail.com</a>	Registro ORCID 0000-0001-5656-2748
Ricardo Rafael Alva Cruz, River Chávez Santos, Manuel Antonio Morante Dávila, Cruz Emérita Olaya Becerra		
Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza		
Chachapoyas, Perú		

La Tutoría en el nivel universitario ha tenido mucha importancia en su implementación en los últimos tiempos, en especial en el contexto actual que vivimos frente a la situación del COVID-19; es así como poco a poco ha logrado tener la relevancia en su ejecución como parte de la formación integral del estudiante universitario siendo muy significativa la implementación por la realización del acompañamiento por parte del tutor y la búsqueda de inquietudes del estudiante y poder brindarles las alternativas de solución frente a un hecho determinado. Además la tutoría se enfoca también en el proceso de deserción y abandono de los estudios de los estudiantes universitarios realizando de esta forma el seguimiento respectivo y la búsqueda de soluciones; además de considerar factores contextuales, problemas personales que dificultan el progreso académico de los estudiantes universitarios no permitiendo concluir con sus objetivos planteados, así como aquellos que tienen que ver con el trayecto dentro de la institución. Este trabajo es producto de la aplicación en un semestre académico.

Para lograr los objetivos planteados se utilizó un ambiente virtual donde presenta una estructura conformada por actividades (casos, foros, etc.) relacionados con la publicación de comentarios sobre diversos aspectos convivenciales a partir de los cuales se generan participaciones de los estudiantes, inquietudes y experiencias que repercuten en la integración a nivel de equipos de trabajo permitiendo contribuir a su formación profesional integral.

### *Metodología*

Este estudio busca conocer y percibir necesidades, inquietudes, características, así como perfiles de un grupo de personas especialmente el tutor y el tutorado, que se analizan con una serie de preguntas enfocadas al actor principal el estudiante universitario.

La investigación realizada es mixta, cuantitativa y cualitativa, considerando la fundamentación de Hernández Sampieri (2010) pues es una investigación que emplea ambos tipos considerando aspectos como instrumentos a emplear para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, su nivel de prioridad, relevancia, seguimiento, secuencia, análisis, etc. Es decir, la combinación de estos dos enfoques ha permitido recopilar información muy valiosa para realizar un plan de mejora posterior. Mientras que en el nivel de estudio descriptivo (Danke y Hernández Sampieri), se enfocará en describir la percepción que tienen los estudiantes universitarios de la Facultad de Administración, en cuanto a la realización de la actividad de tutoría universitaria.

### *Avances y/o hallazgos*

En este apartado se presentan los hallazgos que ayudaron mucho a evaluar el desarrollo de la tutoría universitaria y a la toma de decisiones que ayudarán a realizar un plan de mejora.

**Tabla 1**

Comunicación de estudiantes en la plataforma virtual

Escala	fi	%
De acuerdo	25	62.5
Casi de acuerdo	5	12.5
Desacuerdo	10	25.0
Total	40	100.0

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca de la comunicación a realizarse por medio de la plataforma el 62.5% están de acuerdo, 12.5% casi de acuerdo y el 25% en desacuerdo.

**Tabla 2**

Habilidades y actitudes para fortalecer la comunicación y convivencia

Escala	fi	%
De acuerdo	27	67.5
Casi de acuerdo	9	22.5
Desacuerdo	4	10.0
Total	40	100.0

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados relacionados a las Habilidades y actitudes para fortalecer la comunicación y convivencia, donde el 67.5% esta de acuerdo, 22.5% casi de acuerdo y el 10% en desacuerdo.

**Tabla 3**

Sensación de confianza y comprensión para expresar sus problemas

Escala	fi	%
De acuerdo	6	15.0
Casi de acuerdo	9	22.5
Desacuerdo	25	62.5
Total	40	100.0

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca de la sensación de confianza y comprensión para expresar sus problemas, donde el 15% está de acuerdo, 22.5% casi de acuerdo y el 62.5% en desacuerdo.

**Tabla 4**

Convivencia estudiantil es fortaleza para la integración

Escala	fi	%
De acuerdo	22	55
Casi de acuerdo	12	30
Desacuerdo	6	15
Total	40	100.0

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca de Convivencia estudiantil es fortaleza para la integración, donde el 55% está de acuerdo, 30% casi de acuerdo y el 15% en desacuerdo.

**Tabla 5**

Dificulta para relacionarse

Escala	fi	%
De acuerdo	28	70.0
Casi de acuerdo	5	12.5
Ddesacuerdo	7	17.5
Total	40	100.0

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca de lo que dificulta para relacionarse, donde el 70% está de acuerdo, 12.5% casi de acuerdo y el 17.5% en desacuerdo.

**Tabla 6**

Capacidad del tutor para resolver problemas

Escala	fi	%
Excelente	22	56.41
Bueno	12	30.77
Regular	5	12.82
Malo	0	0
Total	39	100

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca de la capacidad del tutor para resolver problemas, donde el 56.41% considera excelente, 30.77% bueno y el 12.8% regular.

**Tabla 7**

Nivel de satisfacción del alumno en la tutoría

Escala	fi	%
Excelente	24	60.00
Bueno	10	25.00
Regular	5	12.50
Malo	1	2.50
Total	40	100.00

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca del nivel de satisfacción del alumno en la tutoría, donde el 60% considera excelente, 25% bueno, 12.50% regular y el 2.5 malo.

**Tabla 8**

Tipo de tutoría en la comunicación asertiva

Escala	fi	%
Individual	16	41.03
Grupal	23	58.97
Total	39	100.00

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas



En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca del tipo de tutoría en la comunicación asertiva, donde el 41.03% considera la tutoría individual y el 58.97% considera la tutoría grupal.

**Tabla 9**

Impacto positivo de la tutoría en el aspecto académico

Escala	Fi	%
Si	39	97.50
No	1	2.50
Total	40	100.00

Fuente: Encuesta realizada septiembre 2019, Chachapoyas

En la tabla se muestran los resultados de los encuestados acerca Impacto positivo de la tutoría en trayectoria académica, donde el 97.50% considera impacto positivo y el 2.5% considera como negativo.

### *Conclusiones*

El 90 % de estudiantes universitarios consideran que la tutoría ha facilitado la expresión de ideas por medio de foros, integración en equipos colaborativos; se evidencia en la plataforma la participación activa de los estudiantes con sus comentarios, inquietudes, puntos de vista y reflexión frente al análisis de casos.

- La tutoría Universitaria mediante un entorno virtual permitió incorporar actividades que fortalezcan la comunicación e interacción que puedan trascender hacia aspectos comportamentales y actitudinales, que aportaron directamente a las competencias integrales y de su relación con las demás personas como es el caso de la convivencia y el fortalecimiento del compartir ideas y formas de pensar.
- El impacto de la tutoría en entorno virtual en tiempos de COVID 19 fue una alternativa positiva que ayudó en el soporte emocional frente a los niveles de estrés, tensión, donde se observa en la interacción, un impacto positivo desde la relación de la plataforma virtual y las relaciones interpersonales, originando en el estudiante una convivencia buena en el contexto que vivimos y que de esta forma logren sus capacidades académicas.

## Referencias Bibliográficas

- Adolfo Obaya, V., & Yolanda Marina Vargas, R. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 478-487. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70070-9](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70070-9)
- Benoit Rios, C. G., & Benoit Rios, C. G. (2021). La tutoría entre pares: Una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17. Cajigal, E., Hernández-Marín, G. J., Yon, S. E., Arias, L., Cajigal, E., Hernández-Marín, G. J.,
- Yon, S. E., & Arias, L. (2020). Resiliencia de tutorados. Un caso de la facultad de ciencias educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Formación universitaria*, 13(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200039>
- Fuentes, C., & Micaela, K. (2020). La acción tutorial en alumnos de contabilidad en una universidad privada, 2019. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV\\_ec373e7926938b5e1eb09b50f902ce52](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_ec373e7926938b5e1eb09b50f902ce52)
- Guerra-Martín, M. D., & Borralló-Riego, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Jacobs, S., Atack, L., Ng, S., Haghiri-Vijeh, R., & Dell'Elce, C. (2016). Un programa de tutoría entre compañeros aumenta la permanencia de los estudiantes. *Nursing (Ed. española)*, 33(3), 58-60. <https://doi.org/10.1016/j.nursi.2016.06.026>
- Lantarón, B. S., Reche, I. S. C., & Medialdea, A. M. L. (2021). Tutoría académica universitaria apoyada mediante WhatsApp: Conocer sus ventajas y salvar sus desventajas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/reifop.394631>
- Martínez, M., & Gaby, J. (2019). Acción tutorial dirigida a estudiantes de la UCH. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPC\\_814b5c42fd3a4c54fdd90efd1df24a38](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPC_814b5c42fd3a4c54fdd90efd1df24a38)
- Montes, J. F. C., Alcántar, M. del R. C., Padilla, A. A. J., & Pulido, I. P. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 103-124. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.004>
- Pinado, U., & Shirley, S. (2017). Percepción de la acción tutorial. Un estudio comparativo en estudiantes secundarios de una Institución Educativa Pública, en función al género. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI\\_cd0b303ea4afee98240c69257b440f18](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_cd0b303ea4afee98240c69257b440f18)
- Sim-Sim, M.-M., Marques, M.-C., Frade, M.-A., & Chora, M.-A. (2013). Tutoría: Perspectiva de estudiantes e profesores de enfermagem. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 45-59. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71932-2](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71932-2)
- Velázquez-Sagahón, F.-J., & Rodríguez de la Rosa, H.-E. (2014). Diseño e instrumentación de una tutoría de asignatura en el programa de licenciatura en Sistemas de Información
- Administrativa de la Universidad de Guanajuato. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 41-54. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)70299-9](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)70299-9)

# Estrategia preventiva multidimensional para la detección y atención de la violencia infantil

Carolina Rosete Sánchez	tesiscarolina@hotmail.com	Registro ORCID 0000-0003-2767-733X
Liliana Molina Zozoaga		Registro ORCID 0000-0001-9788-2166
María de los Ángeles Campos Huichán		Registro ORCID 0000-0002-2312-196X
Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México		
Estado de México, México		

La violencia infantil es un problema que aqueja a todos los países del mundo; ya sea que se presente como: abuso físico, psicológico, emocional, sexual, raptos, prostitución y el involucramiento de los menores en el comercio de las drogas, incluso el asesinato; éstas son situaciones que atentan día a día contra la integridad y los derechos de nuestros niños, niñas y adolescentes.

La UNICEF-CONEVA en el informe Anual 2017 de México, señala que 6 de cada 10 niños entre 1-14 años han experimentado algún método disciplinar infantil en sus casas. Uno de cada dos, ha sufrido de alguna agresión psicológica por algún miembro de la familia. Uno de cada 15 niños ha sido víctima de castigo severo (jalones, bofetadas, manotazos o golpes fuertes) como métodos de disciplina. La escuela y la vía pública son ambientes en los que aparecen 8 de cada 10 agresiones contra los infantes (Citado por el Centro de estudios para el logro de la Igualdad de Género. CELIG, 2019:4).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999:15-16, citada en Gaxiola y Frías, 2015) define al maltrato infantil como: cualquier daño físico y/o emocional, abuso sexual, o trato negligente, comercial o explotación, que resulte en cualquier daño actual o potencial a la salud, sobrevivencia o desarrollo de la dignidad, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.

El maltrato infantil es un aspecto de la violencia intrafamiliar que implica un problema complejo, heterogéneo y multidimensional. Los estudios realizados en varios países señalan que el maltrato infantil es un problema multicausal, en el que intervienen las características del agresor, el agredido, el medio ambiente que les rodea y un estímulo disparador de la agresión. Y, como lo plantean Espinosa, Fernández, García e Irigoyen (2009), éste genera severos impactos negativos a nivel individual, familiar y social, lo que obliga a tratarlo de manera integral, con las aportaciones que brindan diversas disciplinas científicas. El CELIG (2019) sintetiza como entornos posibles de la aparición de la violencia: el hogar y la familia, la escuela, la comunidad, las TIC y los sistemas de procuración e impartición de justicia; y como formas de violencia: el descuido o trato negligente, la violencia física o mental, los castigos corporales, abuso o explotación sexual, tortura o tratos inhumanos o degradantes, autolesiones y prácticas perjudiciales, la estigmatización y otras formas de discriminación.

Este panorama muestra la relevancia de la detección y atención preventiva de la violencia, lo que se respalda con múltiples estudios y organismos gubernamentales (CELIG, 2019 y Gaxiola y Frías 2015), otros más señalan la relevancia de indagar sobre los factores protectores contra la violencia y los factores de riesgo (Morelato, Giménez, Vitaliti y Casari, 2015), para poder tener un mayor entendimiento de las situaciones que llevan a la violencia en la infancia, todos enfatizando la urgencia de las acciones preventivas.

### *Contexto Institucional*

Desde hace más de 35 años los psicólogos de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la UNAM, proporcionan Servicio Social en la Comunidad de Chalma, detectando, evaluando e implementando estrategias de intervención, prevención y seguimiento multidimensionalmente a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin lesión orgánica (Rosete, Alcaraz, Lara, Salinas y Aguilera (2010) y Rosete y Zozoaga, 2016).

El propósito de este estudio es presentar una estrategia de asesoría psicológica a niños con NEE, a partir de la cual ha sido posible la detección temprana y la atención oportuna

de la violencia infantil. La metodología cualitativa y la perspectiva teórica desde la que analizamos los casos atendidos nos permiten acercarnos a su complejidad, heterogeneidad y multidimensionalidad. De tal manera que presentamos las características de algunas de las múltiples situaciones de violencia que hemos detectado en la población atendida, la cual acontece en el contexto familiar (meso-contexto-proceso) por parte de: padres, tíos y abuelos; en el ámbito escolar (macro-contexto-proceso) que ha provenido de: compañeros, docentes, padres de familia de los otros niños y directivos; y en el ámbito institucional por parte de médicos y educadores.

### ***Metodología:***

En esta investigación empleamos la Observación participante y la Investigación acción, como estrategias metodológicas, de tal modo que al mismo tiempo que los Psicólogos prestadores de servicio social: detectan, evalúan, planean y ejecutan la estrategia de intervención; los docentes investigamos las características del tipo de violencia explícita y en ocasiones implícita, así como su impacto en el desarrollo de los infantes con NEE.

La investigación acción es un proceso participativo y colaborativo que permite la expansión del conocimiento y va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina, producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso (Colmenares y Piñero (2008).

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de “participar” en el sentido de “desempeñarse como lo hacen los nativos”; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La “participación” pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar adentro” del proceso que estudia (Guber, 2001); en este caso como psicólogo en un ámbito de servicio social a la comunidad.

### ***Estrategia de intervención:***

La estrategia de intervención se efectúa a dos niveles: A. Directamente con los niños y B. con las madres y padres de familia.

#### **A. Con los niños**

Cuando los niños solicitan la atención en el Centro, se asignan para su atención a una psicóloga o psicólogo; quien se encarga de realizar un acercamiento al caso, a través de la observación de múltiples actividades, su ejecución en algunos inventarios y escalas de desarrollo. A partir de ello identifica su nivel de desarrollo, detecta sus zonas de desarrollo próximo, hace una jerarquización y justificación para intervención, misma que ejecuta en sesiones de 3 horas, 5 días a la semana. Las actividades con los niños se programan de forma individual y colectiva. Estas actividades tienen las siguientes características:

- 1) El respeto a la diferencia, todos los niños que solicitan ingreso al centro son aceptados siempre y cuando haya quien los pueda atender, independientemente de su edad, género o etiología; las actividades grupales se hacen con población heterogénea, trabajamos con niños con lesión y sin lesión orgánica, incluso atendemos niños que son hermanos de los niños aceptados, a los que se les proporciona estimulación temprana. Los grupos de trabajo se forman cuidando que todos tengan el mismo nivel de desarrollo.
- 2) El reconocimiento de la pluralidad se refleja en el hecho de incorporar a hermanos, o niños de la comunidad a programas de estimulación temprana y de educación inicial -que en la mayoría de los casos presentan condiciones de riesgo en el desarrollo psicológico, pre, peri o post natal- lo cual permite que los niños con lesión orgánica convivan en las actividades grupales y sociales del Centro. Dicha convivencia tiene como consecuencia que todos los participantes en el servicio -niños, asesores, madres y psicólogos- propicien la aceptación de la pluralidad.
- 3) Apoyo al fortalecimiento de sus potencialidades, lo que se logra cuando los psicólogos determinan cuáles son las Zonas de desarrollo próximo en las distintas áreas de desarrollo del niño, porque a partir de ello se diseña la intervención para el trabajo con los niños.

- 4) El reconocimiento de las potencialidades del niño y sus padres, lo logramos a través de la entrevista y la realización de la historia transgeneracional de la familia, puesto que nos permite tener los elementos necesarios para hacer la contextualización de los casos.
- 5) El fortalecimiento de la autoestima -sobre todo con los más pequeños- es fundamental para el desarrollo de los niños, las múltiples actividades que promovemos en el niño de forma individual y colectiva, tienen el propósito de mostrarle que él puede realizarlas, de tal manera que evitamos enfrentarlo al fracaso.
- 6) La canalización y el control de las emociones es esencial en nuestro trabajo; empezamos facilitando que los pequeños nombren las emociones y las reconozcan en representaciones gráficas; posteriormente, que las identifiquen en ellos mismos y en los demás, para que finalmente puedan ponerlas en palabras y logren explicar por qué y con quién las presentan.
- 7) El uso de la comunicación permite a los niños expresar lo que piensan, lo que quieren, lo que les ocurrió; por ello es uno de los propósitos del trabajo, dado que también les posibilitará indagar con lo demás lo que desconocen y así ampliar sus conocimientos.
- 8) El respeto por la vida lo abordamos mostrando las bondades que nos da la naturaleza a través de plantas y animales y promovemos el cuidado que es pertinente darles, al igual que lo es en nuestra persona.

#### **B. La estrategia de intervención con las madres:**

- 1) Tiene en la base, una organización comunitaria en la que se promueve la autogestión de las madres para dar mantenimiento y proveer los recursos materiales y didácticos del Centro Comunitario.
- 2) Promueve la participación de la familia en la intervención para el desarrollo del niño, a partir de actividades como:

- Cuando es pertinente, acudir a asesoría psicológica individual con algún especialista.
- Talleres para padres, los que se programan una vez a la semana y abordan temas de interés propuestos por las madres o los psicólogos, dentro de los cuales uno de los más solicitados por las madres es el tema de la violencia intrafamiliar.
- Sesiones de arrullo, en las que solicitamos a las madres y, cuando se puede a los padres, que sostengan a sus hijos y los mezan suavemente y recuerden momentos como: su concepción, crecimiento en útero, nacimiento y desarrollo.
- Acompañamiento en su proceso de empoderamiento. Muchas madres son víctimas de violencia, y como impacto de la intervención toman decisiones para cambiar su situación; de tal manera que el grupo de madres en conjunto o de manera individual coadyuva e impulsa, con sus acciones, el apoyo para esas mujeres.

### *Marco interpretativo*

Esta investigación la hacemos teniendo como marco interpretativo la Metapsicología de Contextos (MPC) que contiene elementos del paradigma de la complejidad (Lara, 2008, 2012 y Alcaraz, (2012) que tiene como propósito el estudio de procesos y sistemas psicológicos dinámicos, multidimensionales, contextualizados y encarnados; aquí mencionamos algunos casos de violencia que hemos atendido. La MPC reconoce como dimensiones presentes en los procesos que estudia, las dimensiones: espacio-temporal, física, química, biológica, psicológica y socio-civilizacional. Las que a su vez contienen sub-dimensiones, por ejemplo, en situación de violencia podemos estudiar la dimensión socio-civilizacional para conocer las características de agresor, en la que está involucrada la sub-dimensión, historia de maltrato familiar. Y en la dimensión psicológica, los efectos del maltrato, encontramos a la sub-dimensión de aprendizaje y memoria (Rosete, Gonzalez, Lara, Nieto y Molina, 2017 Video).

Otra de las categorías reflexivas propuestas por la MPC son los contextos, los que reconocemos que al mismo tiempo son procesos porque no son estáticos y los denominamos:



**Micro-contexto-proceso**, que contiene las características relacionadas con un individuo en proceso de construcción. Quien, desde su dimensión biológica, puede aparecer con una alteración en sus sistemas endocrinos y/o neurológicos, que puede vivir en condiciones de desnutrición o maltrato que van a comprometer procesos en la dimensión psicológica de atención, percepción, aprendizaje, memoria, pensamiento. El meso-contexto-proceso, que da cuenta de las relaciones del individuo con personas cercanas, familia, amigos, entre otros.

**Macro-contexto-proceso** que se refiere a las relaciones del individuo con múltiples instituciones culturales: comunidad, escuela, clínica, hospital, trabajo, religión. El magno-contexto proceso, que constituye las características de la cultura y civilización a la que pertenece, las cuales marcarán su desarrollo a través de las instituciones culturales como la escuela, el lenguaje, la moral, la historia instituida, la iglesia y el Cosmo-contexto-proceso que es la relación con el planeta y nuestros efectos en el mismo: cambios climáticos, terremotos, deforestación y la actual pandemia por COVID que nos aqueja actualmente. Partiendo de este marco contextual hacemos la presentación de los resultados.

## *Resultados*

### *Caso 1*

**Micro-contexto-proceso:** Era un pequeño de dos años al momento de su ingreso, presentaba demora en el desarrollo de lenguaje y pobre socialización, mostraba gran apego a su madre. Era producto de un parto que la madre cursó con preclamsia, situación que puso en riesgo de muerte a la madre y al niño. Eventualmente la madre y el padre le gritaban y jaloneaban cuando estaba alterados.

**Meso-contexto-proceso:** Sus padres de 20 años, viven en unión libre. Tiene un hermano de 6 meses, quien se muestra extremadamente pasivo, su madre también presentó preclamsia y estuvieron en riesgo de morir. Ambos padres fueron adictos a las drogas en su adolescencia y el padre aún continúa consumiendo. La mamá refirió vivir violencia intrafamiliar y sufrir sometimiento por parte de su pareja. Ella ha vivido infidelidad por parte de su esposo. Los abuelos maternos consideran a la mamá sin herramientas para atender a sus hijos. La amenazan

con quitarle al hijo mayor. El niño, respondió favorablemente a la estimulación temprana, se hizo autónomo, desarrolló su lenguaje, fue tímido por un tiempo y después comenzó a socializar. Ingresó al preescolar a los 3 años y para entonces ya era muy participativo. El hermano estuvo con nosotros hasta los 2 años, avanzó en su desarrollo motor, sin embargo, faltó mucho por hacer. La madre recibió asesoría psicológica, pero vivía una situación de impotencia, pasividad y desesperación; paulatinamente empezó a tomar decisiones, aunque dependía económicamente del esposo y de la madre, por lo que se sentía inútil. Fue inconsistente con el tratamiento y finalmente lo abandonó.

### *Caso 2*

Micro-contexto-proceso: Niño de 3 años, presentaba demora en el lenguaje y en la socialización; se mostraba tímido y receloso, no se quería alejar de su madre y vivía con mucho miedo. Tenía un hermano mayor, de 5 años, también muy tímido y un poco rebelde. Como acciones disciplinarias los padres utilizaban gritos y jalones.

Meso-contexto-proceso: Los padres consumían drogas cuando estudiaban. Viven en unión libre. La mamá reportó que el padre constantemente la golpeaba y amenazaba. La última ocasión ella fue trasladada a urgencias por múltiples hematomas y laceraciones, costillas rotas y desviación de mandíbula. Se separaban por un tiempo, pero él la buscaba, prometía cambiar y ella lo volvía a perdonar. El abuelo paterno de los niños también consumía drogas y maltrataba a su esposa, ella se separó de él. Y la abuela materna era custodia en un reclusorio, su carácter era muy agresivo con sus nietos e hijos, a quienes disciplinó con golpes y palabras ofensivas, cuando eran niños. La madre recibió atención psicológica de joven, presentó ideación suicida y tuvo algunos intentos. La madre ocultaba la situación de maltrato, sólo recibió apoyo de algunas de las madres. Dejó el servicio al año. El niño pequeño pudo expresar el origen de su miedo, señalando que fue víctima de un secuestro: “me subieron a una camioneta”; su hermanito dijo: “no es cierto”, sin embargo, personas de la comunidad corroboraron que sí ocurrió. Al retirarse del servicio el pequeño era más independiente y más seguro y el hermano mayor controlaba más sus actividades disruptivas, las acciones disciplinares eran menos violentas. La madre empezó a trabajar, con el propósito de ser independiente.

**Macro-contexto-proceso**, el padre de los niños se dedicaba al narcomenudeo.

### *Caso 3*

**Micro-contexto-proceso:** El niño tenía 6 años, era extremadamente delgado, en el Centro prestaba atención y seguía instrucciones; sin embargo, presentaba una demora considerable en su aprendizaje de la lecto-escritura y tenía problemas de articulación y lenguaje.

**Meso-contexto-proceso.** La madre decía que era muy distraído, que “sí pega” y que es muy inquieto. La mamá se quejaba de la presión que ejercían en la escuela, quería que su hijo cambiara y no diera problemas, estaba concentrada en su próxima boda y dejó el servicio. El niño en el Centro, cooperaba en las actividades, no golpeaba y era sociable.

**Ámbito escolar (Macro-contexto-proceso):** En la escuela los niños se burlan y abusan de él, las maestras se quejan de que no obedece ni pone atención y que no aprende al ritmo de sus compañeros. Afirman que les pega a los niños. La madre no veía y, menos podía defender los derechos humanos de su hijo, ella misma no veía la violencia que estaban ejerciendo contra su hijo, lo que sería considerado como negligencia.

### *Caso 4*

**Macro-contexto-proceso.** Las maestras y directivos comunican a la madre que debe llevar al niño a otra escuela, porque los padres de sus compañeros de clase pidieron a las autoridades que lo expulsen, porque su comportamiento altera a los niños. El ámbito educativo en este caso, ejerce violencia a través de la discriminación, porque con sus acciones vulnera los derechos constitucionales del niño a recibir educación de manera integrada y atentan en contra de la inclusión educativa.

**Magno-contexto-proceso:***Casos 5 y 6*

Las prácticas de crianza autoritarias y violentas de las madres actúan de manera ortogonal y no permiten ver a las madres que están replicando con sus hijas el uso de golpes y gritos que vivieron siendo niñas. Pues afirman: “así debe ser”. Y no ven que con esas prácticas abusivas generan miedo, resentimiento, rechazo, rebeldía y múltiples relaciones conflictivas madre-hija.

*Discusión*

El impacto del trabajo de asesoría psicológica, tuvo efectos positivos en el desarrollo psico-social-emocional y escolar de los niños. Las estrategias de detección, prevención, e intervención (entrevista a los padres, trabajo directo con los niños y padres) y la elaboración de la historia de vida transgeneracional de la familia, permitieron identificar situaciones de violencia en el microcontexto, mesocontexto, macrontexto y magnocontexto y el diseño de acciones de acompañamiento. El alcance de éste dependió de qué tan involucrada estaba la familia y el tiempo de trabajo con los psicólogos. La metodología de investigación nos permitió detectar factores de riesgo como el uso de sustancias tóxicas en el meso-contexto-proceso y el narco-menudeo en el macro-contexto-proceso. Y aprovechar los factores protectores de cada familia para buscar alternativas a la violencia. Los resultados nos dan una idea de la severidad del problema y la necesidad de continuar con el trabajo en las diferentes dimensiones y contexto involucrados.

Francia (2003) encontró que los padres que fueron maltratados en su niñez, aplican esa misma medida con sus hijos, lo que nosotros observamos en los casos 2, 5 y 6. Esto nos indica que la violencia no sólo ocurre en el entorno familiar de los agresores y de las víctimas, sino que es el resultado -en gran medida- de determinadas características del medio histórico-social-cultural en el que los individuos se desarrollan. Es decir, es un problema multidimensional.

Por su parte, Morelato, Giménez, Vitaliti y Casari (2015) encontraron que la dinámica familiar disfuncional (fallas en las funciones parentales) es un factor de riesgo vinculado al maltrato infantil, nosotros encontramos una dinámica familiar disfuncional en la mayoría de los casos analizados.

Con respecto al Macro-contexto-proceso (escuela), hallamos que los compañeros son violentos con el niño del Caso 3, en tanto que Francia (2003) encontró que los niños estudiados expresaron manifestaciones de maltrato físico y psicológico por parte de sus educadoras. Mientras que en el caso 4 -solicitaban la expulsión del niño- con lo que identificamos fallas en los recursos institucionales, que es otro factor de riesgo mencionado por Morelato, Giménez, Vitaliti y Casari (2015). Lo que constituía un acto de discriminación.

Nuestros datos están acordes a los encontrados en otros estudios, como el de Espinosa Fernández, García e Irigoyen (2009) en cuanto a que en México el componente histórico-cultural tiene una gran influencia en el tipo de relaciones interpersonales que, en determinadas circunstancias, propician actitudes violentas al interior de la familia. Otros factores relacionados son: el menor nivel de educación, el desempleo, el empleo intermitente, el abuso de drogas, el mayor número de embarazos, el número de años de cohabitación, la menor edad de inicio de relaciones sexuales; mismos que hemos detectado en otros casos.

### *Conclusiones*

La violencia es un mal cultural, que tenemos que abordar de manera transdisciplinaria, pues hay que hacer evidentes las formas a través de las cuales, las mujeres educan hombres que humillan, limitan, golpean, ofenden y violentan a las mujeres de la siguiente generación.

Una vez claros estos procesos, hay que hacer esfuerzos psico-socio-civilizacionales para cambiarlos y hacernos conscientes de lo que transmitimos en nuestras prácticas de crianza y de los efectos emocionales que producimos. De tal manera que tenemos que hacer ensayos cotidianos y perseverantes por erradicar la violencia y transformarla por prácticas de inclusión, respeto, tolerancia y amor. Esos ensayos se pueden efectuar también, como indican

Espinosa, Fernández, García e Irigoyen (2009), a través de programas interdisciplinarios e intersectoriales que incluyan la aplicación de medidas integrales y la participación activa de la sociedad. Consideramos que este estudio integra la investigación con la reflexión acerca de las prácticas en el ámbito del maltrato infantil.

### *Referencias Bibliográficas*

Alcaraz, G. J. R. (2012). Metapsicología para principiantes. En S. López (coord.). Una formación metodológica en psicología (pp.125-151). Tlalnepantla, México: FES Iztacala-UNAM.

Centro de Estudios para el logro de la igualdad de género (CELIG). (2019). Niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia en México. México: Cámara de Diputados. LXIV Legislatura.

Colmenares, E. Ana Mercedes, Piñero, M., Ma. Lourdes. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Espinosa, T., Fernández, O., García, P. & Irigoyen, C. (2009). El estado del arte de la violencia familiar. Archivos en Medicina Familiar, vol. 11, núm. 4, pp. 171-188 Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar A.C. México, Organismo Internacional. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/507/50719071005.pdf>

Francia, R. M. A. (2003) Maltrato. Un problema de todos. Revista Cubana de Medicina General Integral. V. 19.No.1. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0864-21252003000100009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-21252003000100009)

Gaxiola, R. J. C. y Frías, A. M, (2005). Las consecuencias del maltrato infantil: Un estudio con madres mexicanas. Revista Mexicana de Psicología, Vol.22.2.365-334.

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá. Editorial Norma.

Lara, V. J. (2008). Metapsicología de Contextos: Algunas Reflexiones filosóficas para la innovación de conceptos en psicología. (pp. 79-112). En López R. S. (coord.). Reflexiones para la formación de psicólogos. México: UNAM, FES Iztacala, DGAPA.

Lara, V. J. (2012). Metapsicología de contextos: Consideraciones epistemológicas y metodológicas. (pp.201 217). En López, R. S. (coordinador). Una formación metodológica en psicología. México: UNAM, FES Iztacala, DGAPA.

Morelato, G., Giménez, S., Vitaliti, J. M. y Casari, L. (2015). Análisis de Factores protectores en abordaje del maltrato

infantil. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 88-95. Recuperado de <https://academic.org/jose.maria.vitaliti/23>

Rosete, S. C.; Alcaraz, G., J.; Lara, V., J; Salinas, A., F. y Aguilera, C., M. (2010). El efecto de la metaobservación en la intervención de casos con Necesidades Educativas Especiales. Lima, Perú: *Revista Liberabit*. 16: (2). 153-160.

Rosete, S. C. y Zozoaga, M. L. (2016). Estrategia metodológica para el estudio de la diversidad familiar desde el paradigma de la complejidad (pp. 374-388). *Memorias del Congreso de investigadoras e investigadores en familia*. Tlaxcala, México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Rosete, S. C.; Molina, Z. L.; Alcaraz, G. J. R.; Lara, V. J. & Nieto, O. M. B. (2017). Complejidad, Transdisciplina y Metapsicología de Contextos. Material Didáctico de apoyo a la materia de Estrategias Metodológicas 4. Video. UNAM Iztacala.

---

# Consecuencias del estrés académico sobre el rendimiento escolar en alumnos de primer semestre de la carrera de medicina

J. Guadalupe Maravilla Barajas	<b>doclup_192211@hotmail.com</b>
Carolina de la Torre Ibarra, Luis Fernando Cortes Medina, Víctor Joel Rocha Ramos	
Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara	
	Tepatitlán de Morelos, México

El estrés es el factor principal que influye directa o indirectamente en el desempeño estudiantil en la carrera de medicina sobre todo en el primer semestre, con una admisión estimada de 45 alumnos en CUAltos.

El objetivo principal es ofrecer un apoyo a los estudiantes con la ayuda de los profesores, para mejorar su rendimiento académico y enriquecer su información sobre cómo manejar el estrés, y evitar o disminuir su incidencia en la época actual. Los beneficiados de esta investigación son los alumnos de primer semestre durante el proceso de adaptación que sufren, ya que la carga de estrés que se presenta en estas instancias, se hace más evidente debido al cambio en sus estilos de vida.

Se obtuvo un conocimiento directo de la muestra poblacional, para ofrecerles ayuda psicológica de la mano de profesionales, con el fin de informarlos sobre cómo manejar su estrés y que esto no afecte en su desarrollo académico a largo o corto plazo.



### *Planteamiento introductorio*

El estrés es un problema latente en el estudiantado universitario en general; en la carrera de medicina, los estudiantes sufren de diversos problemas generados directa o indirectamente por el estrés: problemas de sueño, insatisfacción por el puntaje de sus calificaciones, ansiedad, entre otros, son solo algunos de los ejemplos que se pueden encontrar. Uno de los grandes riesgos que el estrés mal manejado conlleva, es el hecho de que este es una enfermedad que puede hacer que el paciente se encuentre más propenso a sufrir de otras patologías, desde problemas psicológicos, tales como la ansiedad y la depresión, hasta enfermedades fisiológicas como lo pueden ser enfermedades infecciosas, la arteriosclerosis y una con la que últimamente se le ha visto muy vinculada, las enfermedades cardiovasculares.

Es importante resaltar que, si esta enfermedad no es tratada a tiempo, se corre el riesgo de que se vuelva crónica lo cual detonará en que los efectos de esta tarden más tiempo de lo normal actuando en el afectado.

Algo que caracteriza a la educación médica es su alto nivel de exigencia, lo cual tiene tendencia a provocar elevaciones en los niveles de estrés del estudiante, es por ello que se encuentra una mayor probabilidad en el estudiante de medicina de padecer problemas de estrés, que en la población en general.

Entre las causas que pueden detonar en los problemas de estrés en el estudiante de medicina, se han encontrado los exámenes, la redacción de trabajos, la sobrecarga, la falta de tiempo para cumplir las tareas y la presión constante de estudiar.

Una de las propuestas que más hacen sentido ante esta problemática, son las charlas de información y guía de los expertos, el buscar un mayor entendimiento y comprensión en la convivencia maestro-estudiante, y, en el caso de que se presente un paciente con la enfermedad ya detectada, el tratamiento psicológico debería hacerse presente.

Una de las dudas que más prevalece es la de encontrar las diferencias del estrés entre los diferentes grupos, por ejemplo, entre hombres y mujeres. Algunos estudios han indicado que las mujeres son más propensas a verse envueltas en depresión, ansiedad y estrés, por el contrario, algunos estudios dicen que los hombres tienen una mayor tendencia. Las diferencias de edades tampoco han parecido mostrar distintos resultados.

Lo que buscamos comprobar en este estudio es que la relación entre los altos niveles de estrés y el rendimiento académico en verdad están relacionados.

### *Marco Teórico*

#### *¿Qué es el estrés?*

Tomando en cuenta que los trabajos escolares aumentan en cantidad y dificultad en la vida universitaria contrastándolo con la etapa estudiantil anterior, entonces podemos afirmar que, la carga de estas labores trae consigo un desequilibrio rutinario, y con dichas alteraciones, el estrés. Bruce McEwen define al estrés de la siguiente manera: “El estrés puede ser definido como una amenaza real o supuesta a la integridad fisiológica o psicológica de un individuo que resulta en una respuesta fisiológica y/o conductual. Médicamente el estrés se define como una situación en la cual los niveles de glucocorticoides y catecolaminas en circulación se elevan” La salud es comúnmente asociada un bienestar social, físico y mental”. Dicha definición la complementa Chrousos Gold quién dice “se puede definir al estrés como un estado de falta de armonía o una amenaza a la homeostasis. La respuesta adaptativa puede ser específica, o generalizada y no específica. Así, una perturbación en la homeostasis resulta en una cascada de respuestas fisiológicas y comportamentales a fin de restaurar el balance homeostático ideal”.

### *Causas*

#### *Los estresores*

Según Rotenberg (1979) un estresor es cualquier cosa del mundo externo que nos aleja del balance homeostático, la respuesta al estrés es lo que hace nuestro cuerpo para restablecer la

homeostasis. Menciona que esa respuesta al estrés se manifiesta en 4 dominios: la fisiología, el comportamiento, la experiencia subjetiva y la función cognitiva.

El estrés ocurre cuando los cambios en el medio externo o interno son interpretados por el organismo como una amenaza a su homeostasis. La habilidad del organismo de ejecutar la respuesta apropiada a cambios ambientales potencialmente estresantes requiere del correcto reconocimiento del cambio ambiental y la activación de la respuesta de estrés.

### *Etapas del estrés*

El fisiólogo Hans Selye (citado por Lemos (2018) denominó al estrés Síndrome General de Adaptación, que pasa por estas etapas:

**Alarma:** Ocurre una reacción hormonal, liberándose adrenalina por las glándulas suprarrenales, provocando una serie de efectos fisiológicos en el organismo preparándolo para la lucha o huida.

**Resistencia:** Si en esta etapa no se logra restablecer el equilibrio, se activan las reservas del organismo, las funciones vitales continúan, pero con mayor esfuerzo sometiendo al sistema inmunológico, provocando trastornos emocionales y sensación de fatiga.

### Tratamiento del estrés

El tratamiento del estrés puede enfocarse desde dos puntos de vista, el psicológico y el médico.

#### A) Psicológico.

Desde el punto de vista psicológico, podemos abordar el tratamiento en sus aspectos corporal, cognitivo y del comportamiento:

La mejor terapia para el estrés es la prevención:

- Tener siempre a disposición una válvula de escape (ejercicio, pasatiempos).
- Tener amigos con los que compartir lo bueno y lo malo.
- Conocer las técnicas de relajación.
- Evitar el uso de tranquilizantes o el consumo de alcohol para hacer frente a las situaciones de estrés (Rodríguez, 2013).

#### B) Tratamiento médico.

Desde una perspectiva general, hay que adoptar unas medidas higiénico-dietéticas adecuadas que pueden atenuar los efectos negativos del estrés y que acompañen al tratamiento médico propiamente dicho, en el que se utilizarán fármacos específicos (Rodríguez, 2013).

#### Estadísticas del estrés en estudiantes

Los estudiantes de 15 años en México expresan niveles de ansiedad escolar por encima de la media de los países que integran a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019).

50% de los jóvenes de 15 años en México se ponen muy tensos cuando estudian y 79% está preocupado por sacar malas notas en clase, según la primera evaluación sobre el bienestar de los estudiantes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, 2018).

En ambos indicadores, nuestro país está por encima de la media de la OCDE que es 37% y 66%, respectivamente.

“En México, la ansiedad es más frecuente en las escuelas donde estudian menos de 50 horas semanales (dentro y fuera de la escuela)”, establece la OCDE.

Aunque había estudiado el fin de semana y los ejercicios de álgebra los había resuelto con facilidad, Andrea no puede controlar la ansiedad. Según los resultados de la encuesta, se trata de un sentimiento común; 60% de los alumnos mexicanos se sienten ansiosos por su desempeño, a pesar de haber estudiado.

La media de los países de la OCDE es de 55%, pero en países como Reino Unido, Italia y Portugal, el porcentaje de alumnos que se sienten así es cercano al 70%.

### *Impacto del estrés*

Con base en los datos proporcionados por la Asociación Americana de Psicología (APA por sus siglas en inglés) el estrés es una enfermedad emergente que cada año incrementa y que se percibe de manera diferente tanto en hombres como en mujeres, siendo las mujeres quienes experimentan estrés con mayor frecuencia en comparación con los hombres.

En Estados Unidos, los hispanos presentan mayores niveles de estrés comparados con otras poblaciones, lo cual genera problemas de salud entre los que destaca la hipertensión arterial. Se sabe que el estrés de tipo laboral representa entre 21-32% de esta enfermedad y que los eventos de angustia por estrés están fuertemente vinculados a la hipertensión (Rodríguez, 2013)

### *Correlación de los niveles de sueño con el estrés*

El ser humano pasa una tercera parte de su vida dormido, y por tal razón es sumamente importante conocer las alteraciones que se pueden llegar a tener, dada la gran importancia que el sueño tiene para la salud de la persona, debido a que si se sufre algún tipo de alteración en este se sufrirán efectos adversos en el rendimiento en general de la persona durante su estado de vigia en los ámbitos sociales, académicos, psicológicos, etc.

El estrés se produce cuando algunos sucesos de la vida, ya sean de orden físico o psíquico, superan nuestra capacidad para afrontarlos. (2) Este estrés causa la alteración del sueño como se mencionó anteriormente y al privar a una persona de sueño, se presenta irritabilidad, falta de concentración, nerviosismo, estrés, mal humor y cambios en la actividad cerebral.

Se ha descrito que comúnmente hay dificultades para iniciar y mantener el sueño (insomnio de inicio y/o de mantenimiento). Las personas afectadas por los trastornos del sueño tienen bajo rendimiento durante su actividad diurna, desarrollan problemas de carácter y propensión aumentada a sufrir o a provocar accidentes. (2)

Al encontrarse en situación de estrés la persona puede llegar a desarrollar ansiedad, otro factor que podrá alterar su sueño y su vida diaria.

Corsi-Cabrera y colaboradores (1994), describieron que al privar a ratas del SP y en la provocación de estrés disminuye la correlación interparietal, donde posiblemente están involucrados los niveles de alertamiento hipocámpico, cuando la combinación del estrés y la privación de SP afectan el acoplamiento interhemisférico.

Rotenberg y Arshavsky (1979) consideran que los cambios en el sueño no son producidos por el estrés, sino por el tipo de reacción conductual ante el estrés emocional, o sea, que las conductas que incluyen componentes de actividad de búsqueda dirigidas a cambiar la situación, están acompañadas por una reducción del tiempo en sueño MOR, mientras al renunciar a la búsqueda (evitación pasiva) la ansiedad neurótica y la depresión, es seguida por un incremento en los requerimientos del sueño MOR. Ellos sugieren que la función del sueño MOR es compensar la renuncia a la búsqueda durante la vigilia.

Vázquez Palacios y Velásquez Moctezuma (1994), describen que el estrés ejerce efecto dual sobre los procesos reguladores del sueño. El estado de activación fisiológica, asociado con la activación y el estado de alerta, a su vez inhibe la aparición del sueño y por otro lado, la intensificación de la vigilia acelera al mismo tiempo el reforzamiento de la acumulación de la deuda de sueño e incrementa la necesidad de éste. El incremento de la cantidad de sueño

después del estrés, indicaría que el sueño puede funcionar para compensar la carga mental en el cerebro durante la vigilia.

Tanto el sueño como la vigilia son fundamentales para el ser humano, como se ha abordado.

### *Consecuencias del estrés*

Mucho se ha hablado sobre las repercusiones del estrés a nivel psicológico y fisiológico, a continuación, se abordarán algunos de los efectos biológicos que tienen un impacto sobre los subsistemas del organismo a causa del estrés.

Enfermedades del sistema digestivo:

Ante cuadros de estrés se presentan espasmos a niveles esofágicos que dificulta o impide la deglución de los alimentos, por consiguiente, la mucosa que recubre las paredes estomacales se ve debilitada por la producción de enzimas digestivas innecesarias causando inflamación del estómago y úlceras gástricas. (6)

Bajas del sistema inmunitario:

Pruebas hechas por Borysenko en 1983 con ratones de laboratorio demostró que estos estuvieran bajo a situaciones estresantes incrementa la posibilidad de contraer virus, bacterias y parásitos que aquellos que no estaban sometidos a dichas situaciones (muestra de control) (6)

Agotamiento:

Dado el nivel de activación que se experimenta cuando se está bajo situaciones de estrés, se puede llegar a presentar que pro tempore se agudizan los estados de alerta, memoria, juicio y razonamiento; sin embargo, una vez cesa la activación se presenta un declive importante en

esta agudeza perceptual y de procesamiento, llegando a manifestarse el extremo opuesto, lo cual implica déficit atencional, dificultad de raciocinio y pérdida de memoria. (7)

### *Los distintos tipos de estrés*

El manejo del estrés puede resultar complicado y confuso porque existen diferentes tipos de estrés: estrés agudo, estrés agudo episódico y estrés crónico. Cada uno cuenta con sus propias características, síntomas, duración y enfoques de tratamiento. Analicemos cada uno de ellos.

**Estrés agudo episódico:** Por otra parte, están aquellas personas que tienen estrés agudo con frecuencia, cuyas vidas son tan desordenadas que son estudios de caos y crisis. Siempre están apuradas, pero siempre llegan tarde. Si algo puede salir mal, les sale mal. Asumen muchas responsabilidades, tienen demasiadas cosas entre manos y no pueden organizar la cantidad de exigencias autoimpuestas ni las presiones que reclaman su atención. Parecen estar perpetuamente en las garras del estrés agudo.

A menudo, el estilo de vida y los rasgos de personalidad están tan arraigados y son habituales que estas personas pueden ser sumamente resistentes al cambio. Sólo la promesa de alivio del dolor y malestar de sus síntomas puede mantenerlas en tratamiento y encaminadas en su programa de recuperación.

**Estrés crónico:** Si bien el estrés agudo puede ser emocionante y fascinante, el estrés crónico no lo es. Este es el estrés agotador que desgasta a las personas día tras día, año tras año. El estrés crónico destruye al cuerpo, la mente y la vida.

El estrés crónico surge cuando una persona nunca ve una salida a una situación deprimente. Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante períodos aparentemente interminables. Sin esperanzas, la persona abandona la búsqueda de soluciones.



El porcentaje de la población que forma parte del nivel severo de estrés corresponde al 69.23%, quienes presentan un nivel moderado de estrés corresponden al 23.07%, mientras que los de estrés leve conforman tan solo el 7.7%. Con base en los resultados aquí obtenidos podemos observar que una pequeña minoría se encuentra en estado de estrés leve, mientras que el verdadero grueso de la población lo podemos encontrar en los niveles severos de estrés.

### *Metodología*

#### *Pregunta de investigación*

¿En qué medida afecta el estrés al rendimiento escolar de los alumnos de primer semestre de la carrera de medicina del CUAAltos?

#### *Hipótesis*

Los alumnos de primer semestre con estrés académico tienen un rendimiento más bajo que cuando están sin presión.

#### *Objetivos*

##### *Objetivo General*

- Identificar las consecuencias del estrés en el rendimiento académico en alumnos de primer semestre de la carrera de medicina del CUAAltos.

### *Objetivos específicos*

- Indicar los factores causantes de estrés en la población estudiantil.
- Conocer qué porcentaje del muestreo presenta estrés académico.
- Identificar las reacciones que ocasiona el estrés en los estudiantes.
- Conocer qué acciones llevan a cabo los estudiantes ante la exposición al estrés.
- Relacionar las consecuencias del estrés con el rendimiento académico.

### *Resultados*

Se llevó a cabo una encuesta con el instrumento “Inventario SISCO del estrés académico” (Beck, 1988) que ha servido para la obtención de información de manera directa a través de cada uno de los participantes en la población del estudio, buscando, de esta manera, que la información sea lo más confiable y verídica posible, para que la investigación en general nos brinde un punto de vista claro y amplio de la situación actual de los estudiantes.

Tras el recabado de la información, se obtuvo que, de la muestra de estudiantes con estrés severo, la media en cuanto a las calificaciones de sus exámenes fue de 72.09, mientras que la media de los estudiantes que tienen un nivel de estrés leve, obtuvo una media de 77.7.

Concluimos que los niveles de estrés elevados resultan contraproducentes, no solo en lo que se refiere al bienestar físico, sino que también influyen en su rendimiento académico.

Los estresores más reconocidos fueron los exámenes, la sobrecarga, la falta de tiempo para cumplir las tareas y la presión constante de estudiar, con nuestro estudio logramos comprobar

esta hipótesis, dado que los alumnos que presentaron un nivel de estrés mayor, tienen un promedio menor en sus exámenes.

En los estudiantes de medicina de primer semestre del Centro Universitario de los Altos la presencia de estrés (Moderado a severo) es del 92.3%, encontrando que la incidencia de estrés en alumnos de medicina está presente en la mayoría del estudiantado.

Como resultado, se propuso que, de ser necesario, los alumnos, podrán participar voluntariamente en un Curso-Taller que les proporcionará herramientas de afrontamiento del estrés, impartido de acuerdo a las necesidades del grupo que participe en el Curso-Taller.

### *Referencias bibliográficas*

Lemos M, Henao-Pérez M, López-Medina DC. Estrés y Salud en Estudiantes de Medicina: Relación con el Afrontamiento y Actividades Extracurriculares. Arch de Medi.2018; vol14 (no. 2:3).Recuperado de: <http://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/estres-y-salud-mental-en-estudiantes-de-medicina-relacion-con-afrontamiento-y-actividades-extracurriculares.pdf>

Del Río, Y. Estrés y sueño. Rev Mex Neuroc {Internet}. 2006 {Consultado 22 Sep 2019}; 7(1): 15-20. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2006/rmn061d.pdf>

Rotenberg VS, Arshavsky VV. REM sleep, stress and search activity. A short critical review and a new conception. Waking Sleeping 1979; 3: 235-44.

Vázquez-Palacios G, Velásquez-Moctezuma J. Effect of electric foot shocks, immobilization and corticosterone administration on sleep-wake pattern in the rat. Physiol Behav 2000; 71: 23-8 Corsi-Cabrera M, Ponce-de León M, Juárez J, Ramos J. Effects of paradoxical sleep deprivation and stress on the waking EEG of the rat. Physiol Behav 1994; 55: 1021-7.

López Y, Díaz Y, Cintra Y, Limonta R. Estrés, “El gran depredador” RIC. 2014; 84 (núm 2): pp. 375-384.

Alumnos estresados y ansiosos, un mal global que se acentúa en México. Arena Publica {Internet}. 2017 {Consultado 22 Sep 2019}; 7(1): 15-20. Disponible en: <https://www.arenapublica.com/articulo/2017/05/22/5773>

Beck AT, Brown G, Epstein N, Steer RA. An Inventory for Measuring Clinical Anxiety: Psychometric Properties. J. Consult. Clin. Psychol. 1988; vol. 56 (no. 6): 896-897.

Este libro habla del gran interés y capacidad que existe en nuestro planeta para resolver uno de los problemas existenciales más importantes, la convivencia humana. Solamente si se sustenta el problema desde su raíz: la educación del ser humano en todos los niveles, se puede lograr un cambio en las consciencias que permita abrir un camino sólido para vivir en paz.

El conjunto de trabajos pone en evidencia la complejidad del problema y la importancia de realizar trabajos multi, inter y transdisciplinarios, para la construcción de la paz en la escuela.

A partir de los trabajos aquí expuestos, se propone la vinculación entre todos los participantes y lectores interesados en construir una urdimbre creadora de un tejido social que respete las mejores tradiciones humanas y que permita mejorar la convivencia social.