



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN.**

***¿Violencia: Impacto en el desarrollo educativo de
los estudiantes de la Escuela Secundaria Diurna
No. 209 “General Francisco Villa”?***

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

RAÚL PÉREZ ESCOBAR.

ASESORA: MICAELA GONZÁLEZ DELGADO.

DICIEMBRE 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

Después de un largo camino, de diferentes vivencias, experiencias, obstáculos, eh podido concluir una de mis metas más anheladas, una meta que me llena de orgullo, alegría y satisfacción, una meta que me puso a prueba en diferentes aspectos, pero que gracias a la convivencia, a experiencias agradables así como a los problemas pude comprobar a los verdaderos amigos, los que me apoyaron y ayudaron o simplemente estuvieron conmigo en todo momento. A todos ustedes siempre les voy a estar agradecido y me gustaría decirles que la culminación de esta meta es gracias a todos ustedes que me regalaron su amistad y un momento de sus vidas, gracias por todo su apoyo.

- Gracias a mis padres, gracias por tu apoyo papá, y por tantas cosas a mis dos mamás, Sarita por tu apoyo y por enseñarme que cuando se quiere algo, hay que luchar por ello y no debemos cejar ante ninguna adversidad, gracias a mi segunda mamá Lety por el apoyo y cariño a lo largo de toda mi vida gracias.
- Gracias a mis hermanos Cristy, Beto David, Rico†, porque son parte importante de mi vida
- Gracias a la bandera pedagógica Lich, Carlitos, Nide, Javo, Lulu, Carito, y a todas las personas que estuvieron conmigo durante esta etapa de mi vida, Lety, Montse, Ross, Guille, Evelyn, Yuy, Bety, Ana, China, Pina.
- Gracias por tu tiempo, cariño y apoyo Yaz, Mary gracias a por tu amistad y a tus papás Socorro y José Luis gracias por abrirme las puertas de su casa.
- A la UNAM, y a la FESA, gracias por haberme dado la oportunidad de vivir esta experiencia, por ayudarme a ser una mejor persona y cambiar mis expectativas y proyectos de vida y empezar a hacerlos realidad.
- MICA. Gracias por soportar mi carácter, por tu apoyo, tú paciencia, tú guía, por compartir tus conocimientos en nuestra casa de estudios a todos los que tuvimos la suerte de ser tus alumnos, gracias por ser la persona que eres, pero sobre todo gracias por tu amistad.

A Jesús nuestro señor, la virgen de Guadalupe y a quien yo considero más un amigo San Judas Tadeo, por ponerme y mantenerme en el camino, por escucharme en los momentos más difíciles, y por ayudarme a culminar esta meta. Gracias.

Raúl Pérez Escobar

ÍNDICE

Introducción.

Construcción del objeto de estudio.

I. Justificación.....	6
II. Tipo de investigación.....	8
III. Metodología y diseño de la investigación.....	8
IV. Referentes teóricos y perspectiva de análisis.....	10
V. Población de estudio.....	11

Capítulo 1.- La escuela, su desarrollo en la actualidad, su impacto en la formación de identidades y personalidades en la adolescencia.

1.1 La escuela, su importancia en el desarrollo educativo en la enseñanza actual así como su impacto en la formación de identidades.....	14
1.1.2 El desarrollo de las prácticas educativas en la escuela secundaria y la R.E.S. 2006.....	16
1.1.2.1 Fragmentación curricular.....	20
1.1.2.2 La selección de contenidos.....	21
1.1.2.3 Libros de texto.....	23
1.1.2.4 Problemas de las condiciones institucionales y de gestión de las escuelas.....	23
1.1.2.5 Problemas de formación y actualización de los maestros.....	25
1.1.3 Materiales Educativos de Apoyo al Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP).....	25
1.1.4 Catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa.....	26

1.2 El adolescente su personalidad e identidad en la secundaria.....	28
1.3 Globalización y neoliberalismo, como repercute en el sujeto.....	32

Capítulo 2. Desarrollo y prácticas educativas: los profesores, sujetos que intervienen en el proceso educativo de la educación secundaria

2.1 Las prácticas educativas actuales.....	46
2.2 Características del docente de secundaria.....	47
2.2.1 Primera característica: la heterogeneidad.....	48
2.2.2 Segunda característica: las condiciones de trabajo.....	49
2.2.3 Tercera característica: la presencia de un nuevo sujeto educador.....	50
2.2.4 Cuarta característica: diferentes condiciones laborales.....	51
2.2.5 Quinta característica: las expectativas profesionales.....	52
2.2.6 Sexta característica: identidad profesional.....	53
2.3 Las actualizaciones de capacitación a los profesores de secundaria.....	55
2.4 Los paradigmas actuales y la experiencia magisterial en la formación y la actualización para la educación normal.....	59
2.5 La reforma y los maestros.....	62

Capítulo 3.- Principales vínculos de violencia que afectan la construcción de la identidad y desarrollo del sujeto

3.1 Comportamientos naturales entre adolescentes.....	66
3.2 La familia como generadora de violencia.....	72
3.3 La escuela y el profesor como generadores de violencia.....	85

3.4 Características de la escuela tradicional que incrementan el riesgo: incoherencia y currículum oculto respecto a la violencia.....	90
3.5 Los <i>Mass media</i> como generadores de violencia	91
3.5.1 La Inseguridad Personal y los Medios de Comunicación.....	94
3.6 Las TIC´s como generadoras de violencia.....	98
3.6.1 El uso de las TIC´s y los jóvenes.....	100
3.7 El entorno social.....	102
3.8 Por qué se produce la violencia escolar.....	104
3.8.1 Diferentes manifestaciones de violencia....	105
3.8.2 Tipos de violencia escolar.....	107
3.9 El acoso entre iguales.....	109
3.10 Exclusión escolar y violencia.....	110
3.11 El profesorado como víctima.....	111
3.12 Cambios sociales y riesgo de violencia escolar.....	111

Capítulo 4.- La escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”, contextualización, características y diagnóstico de investigación.

4.1 El entorno de la escuela secundaria diurna No. 209.....	114
4.2 La escuela secundaria diurna No. 209.....	120
4.3 Diagnóstico educativo sobre violencia en la Escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”	122
4.4 Entrevistas a estudiantes de la Esc. Sec. Diurna No. 209.....	125

4.5 Marcos interpretativos de la violencia y como afecta a los estudiantes de la Escuela Secundaria diurna no. 209 “General Francisco Villa”.....	156
4.5.1 Características de los agresores.....	160
4.5.2 La situación de las víctimas.....	164
4.5.3 El papel de los compañeros frente a la exclusión y el acoso.....	166

Capítulo 5.- Medios contra la violencia y Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

5.1 Programas escolares de prevención de la violencia.....	169
5.2 Aprender a vivir juntos: causas para convivencia como alternativa para mejorar el desempeño académico	170
5.3 Construir la convivencia para prevenir la violencia.....	174
5.3.1 El cambio y temas transversales.....	175
5.3.2 Educación para la paz y la no violencia y transversalidad.....	176
5.3.3 La educación en valores en la institución educativa.....	177
5.3.4 Objetivos de educación para la paz y la no violencia.....	177
5.4 La disciplina, la negociación y la mediación en el fomento de competencias sociales en la educación secundaria.....	179
5.4.1 La disciplina.....	179
5.4.2 La negociación.....	180
5.4.3 La mediación.....	181

5.5 Utilizar la fuerza de los grupos de iguales para prevenir comportamientos violentos, agresivos y el daño en la educación secundaria.....	183
5.6 Las palabras son las ventanas, la comunicación no violenta entre docentes y alumnos de la educación secundaria.....	185
5.6.1 Aprender a expresar/comprender.....	186
5.6.2 Aprender a disentir/consensuar.....	189
5.7 La cooperación y la construcción de la no-violencia como componentes de la prevención.....	193
5.7.1 Incorporación de la no-violencia en el eje transversal del curriculum de la educación básica.....	194
5.8 Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.....	196
5.8.1 Justificación.....	188
5.8.2 Objetivos.....	198
5.8.3 Referente Teórico y Metodológico.....	200
5.8.4 Contenidos y temáticas del taller.....	209
5.8.5 Cartas descriptivas.....	210
5.8.6 Anexos (técnicas aplicadas).....	216
5.8.7 Fuentes de consulta.....	231
Conclusiones.....	232
Anexos.....	242
Fuentes de consulta.....	244
Hemerografía.....	253
Documentos.....	254
Páginas web.....	255

Tablas, cuadros mapas y fotografías

<i>Cuadro 1:</i> Limite territorial. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	114
Mapa No. 1 tomado de mapa guía rojí de la Ciudad de México 2007 plano 97.....	115
<i>Cuadro 2:</i> Población que habita la delegación. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	115
<i>Cuadro 3:</i> Informe de delincuencia. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	116
<i>Cuadro 4:</i> Religión que profesa la población de la Delegación Iztacalco. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	116
<i>Cuadro 5:</i> niveles de educación de la población que habita la delegación Iztacalco. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	116
<i>Cuadro 6:</i> Estadísticas sobre la educación inicial. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	117
<i>Cuadro 7:</i> Estadísticas sobre la educación preescolar. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	117
<i>Cuadro 8:</i> Estadísticas sobre educación primaria, tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	118
<i>Cuadro 9:</i> Estadísticas sobre educación secundaria. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	118
<i>Cuadro 10:</i> Estadísticas sobre educación Normal. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	118
<i>Cuadro 11:</i> Servicios de salud que se brindan en la Delegación Iztacalco. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....	119

<i>Cuadro 12: Desglose de vivienda. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....</i>	119
<i>Cuadro 13: Desarrollo urbano. Tomado de la Pág. Oficial de la delegación Iztacalco.....</i>	120
<i>Foto No. 1 La escuela Secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa” acceso principal.....</i>	121
<i>Tabla No. 1 Denominada: población estudiantil de la Secundaria No. 209, Información proporcionada por la dirección de la escuela.....</i>	122
<i>Cuadro No. 14. Base de datos de categorías y variables.....</i>	124
<i>Fotografía No. 2 En entrevista a alumna de la secundaria No. 209.....</i>	158
<i>Fotografía No. 3. En entrevista a alumno de la sec. No. 209.....</i>	162
<i>Fotografía No. 4. Típica actitud violenta. Tomada durante el receso de clases en la Esc. Sec. Diurna No. 209.....</i>	164
<i>Fotografía No. 5 Una víctima de violencia. Tomada de la Pág. WEB De youtube “la violencia en las escuelas”.....</i>	166
<i>Cuadro 15: Objetivos del taller prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”. Elaborado por el autor.....</i>	199
<i>Cuadro 16: características del taller prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”. Elaborado por el autor.....</i>	208
<i>Cuadro 17: desarrollo del taller prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”. Elaborado por el autor.....</i>	208

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

Establecer las relaciones entre violencia y educación para conocer las repercusiones y cómo impactan a los estudiantes de la escuela secundaria No. 209 “General Francisco Villa”, y con esta información poder hacer un análisis *pedagógico* que permita generar alternativas educativas.

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

“...La educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento.”
(Paulo Freire)

Hoy en día es importante reconocer que existen problemas educativos, que no sólo necesitan ser percibidos por la sociedad; sino que deben ser atendidos e intervenir en ellos para darles solución. La sociedad en su conjunto tiene la responsabilidad de colaborar (sea directa o indirectamente) y tratar de dar soluciones viables y reales. Pero, es el compromiso de los profesionistas, y en especial de los que tienen relación con el ámbito educativo, de hacer análisis y propuestas de solución sobre los problemas que surgen en este ámbito.

Puedo hacer mención de los diversos problemas educativos existentes: por ejemplo, la desigualdad en oportunidades para tener acceso a la educación y al trabajo, la presencia en el país de personas que no saben leer y/o escribir, individuos que viven en las calles o en desventaja social, marginación en la sociedad, así como el tema principal que trataré en este trabajo como es la violencia y si esta afecta el desarrollo educativo de los alumnos que integran la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

La escuela es, a decir de Berger y Luckman (1986), una institución social que somete a los individuos a procesos diversos a fin de lograr la socialización y adaptación de los sujetos al sistema; aún más, para Foucault (1988), se asemeja a otras instituciones sociales como los reclusorios o sanatorios psiquiátricos, caracterizadas por el uso del panoptismo¹: todo se vigila, todo se castiga y

¹ Foucault interpretó el aspecto del panoptismo como manifestación de la razón ilustrada en oposición al oscurantismo escolástico, contra reformista y barroco, para olvidar que si los salones de clase, las celdas o las paredes de las fábricas eran transparentes en el ideal panóptico, no era para que “entraran las luces de la razón”, sino más bien, para no perder ni un segundo de producción y control, en una época en la que todavía no se podía perforar los cuerpos opacos con cámaras de televisión. En este sentido, Foucault habla de la arquitectura de la vigilancia que haga posible que una única mirada

además todo esto se hace “por el bien de los internos”. Para Bourdieu (1995), es un espacio de reproducción de una cultura legítima, a través de mecanismos de imposición violenta y arbitraria de formas de hacer y de ser. La escuela deviene así en una multitud de significados, pues por una parte, para los estudiosos críticos de esta, se asocia con violencia y socialización, rodeada de panoptismo; pero para la sociedad en general hay una aceptación mayor hacia este último aspecto, aunque de manera acrítica, pues se concibe como una institución imprescindible para la formación en “bien del individuo y de la sociedad”.

Retomando lo anterior, la escuela secundaria en particular se encuentra también en esta situación de aceptación social, pero más agudizada en cuestiones de control, en ella la disciplina se ha convertido en una obsesión a lograr, a decir de Giroux (1996), es un sitio donde el orden es la tarea y la contingencia el enemigo: donde un día bueno es un día de rutina, donde a la entrada y la salida hay personal vigilando y quizá esculcando los objetos de los estudiantes, donde hay personal especializado para vigilar, someter, canalizar a las instancias correspondientes a los infractores, donde los salones son fríos, los colores de las paredes deprimentes y las bardas, muy altas, donde el uniforme estricto es vital para poder acceder a la escuela, donde existen oficinas especiales para confrontar al estudiante que se ha salido de la norma y en la que se le asignan las sanciones: suspensiones temporales, tareas extras, trabajos físicos, llamadas de atención frente a los padres, todo tan revelador del carácter normativo de la escolarización.

Obviamente en este contexto hay poder y dominio, pero no todos lo poseen legal y/o legítimamente, la sumisión es escalonada, el directivo tiene superiores, los superiores también; el maestro tiene al directivo y al programa, pero en esta escalera, el alumno adolescente es el que finalmente se encuentra en la parte más baja de los peldaños, es quien recibe las indicaciones del maestro, del plan de estudios, de las autoridades diversas y hasta de los padres. A partir de esta

pueda recorrer el mayor número de rostros, cuerpos, actitudes y la mayor cantidad posible de los salones o celdas; así, la tarea principal que le compete a la vigilancia es “vigilar a los individuos antes de que la infracción sea cometida”, por eso se la simboliza con un ojo siempre abierto. En el panóptico, cada uno según su puesto está vigilado por todos los demás o al menos por alguno de ellos.

realidad es como me pregunto sobre del por qué pueden surgir actos de violencia en este periodo de su vida, particularmente sobre cómo influyen en él las relaciones escolares que se construyen cotidianamente de manera simbólica y sobre los valores y su promoción por haberse convertido en un fin a conseguir por este nivel; y finalmente, si todo esto tiene que ver con las asignaturas y profesores que les resultan más agradables.

El fin específico, es el de aportar elementos de análisis para formar un mapa que dé cuenta de la realidad, que considere a los actores educativos que están involucrados. Actores que usualmente son usados para legitimar propuestas ya elaboradas o bien para simplemente sobrevivirlas, lo que afirma Contreras (1997) es fundamental en esto: en la educación, unos son los que deciden, otros son los que planifican y otros son los que ejecutan, pero se puede agregar lo siguiente: y otros son los que lo sobreviven. Así, se corrompe la mentalidad propia de los adolescentes generando almas idénticas donde estar bien uniformado, limpio y rapado son símbolos de una buena educación.

De ese modo, se parte de reflexionar y analizar las representaciones sociales que se forman los alumnos en torno a la escuela secundaria en los aspectos antes mencionados, para lo cual empleamos la teoría de las representaciones sociales que originalmente Moscovici (1961) diera a conocer con su obra "El psicoanálisis, su imagen y su público", misma que otros autores van reconstruyendo paulatinamente. Con respecto a las representaciones sociales, Moscovici (1984) ha señalado que: "La representación social es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Desde el punto de vista de Moscovici, la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación,

Moscovici (1961). A decir de Elejabarrieta (1991), las representaciones sociales están en todos lados y son necesarias para poder convivir con los demás miembros de un grupo, y puesto que el humano es un ser social que necesariamente requiere de los demás para poder subsistir, entonces siempre está en convivencia con grupos diversos con y para los cuales crea y recrea las representaciones sociales.

Por lo que de acuerdo a Jodelet (2000) las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas, y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de vida.

Se puede observar la diferencia que existe entre todos los seres humanos, porque como seres individuales cada uno vive las experiencias de manera diferente, en tiempos situaciones, entornos y personas diferentes, y esto provoca que le asigne significados a lo que hace y cree, aun cuando entre ellos son diferentes pueden existir similitudes entre aquellos que coinciden en espacio y culturas similares, lo que genera una vivencia en grupo y reglas sociales para lograr una convivencia grupal. En este sentido me surgen algunos cuestionamientos los cuales pretendo investigar como son: ¿Cómo es la convivencia diaria en los estudiantes de secundaria? ¿Cómo surge la violencia en esos procesos de convivencia entre estos sujetos? ¿Cuáles son los detonantes de ésta violencia? ¿Cómo viven y superan o no ésta violencia y si les afecta en su desarrollo educativo?

Construcción del objeto de estudio.

I. Justificación.

La investigación educativa que presento para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía titulada *¿Violencia: Impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes de la Escuela Secundaria Diurna No. 209 “General Francisco Villa”?* Parte de ser un estudio exploratorio y se enlaza a la investigación educativa como medio para articular al objeto de investigación desde los referentes de la profesión pedagógica. El proyecto se vuelve de suma importancia para mí, por haber sido partícipe de alguna manera en los problemas de violencia que se viven en este nivel educativo y, por cómo esa violencia afectó mi desarrollo académico, mi desenvolvimiento social, mi vida cotidiana, además de mi comportamiento y desarrollo, tanto psicológico como formación de valores.

En ese sentido, también es necesario resaltar que tendrá un corte cualitativo, este designa que toda investigación empírica en ciencias humanas y sociales responde a las cinco características siguientes: la investigación es concebida en gran parte desde una óptica comprensiva; abordar el objeto de estudio de una manera abierta y amplia; incluye una recogida de datos efectuada mediante métodos cualitativos, es decir, métodos que no implican en la práctica, ninguna cuantificación, incluso ningún tratamiento estadístico de datos, lo que sucede en caso de la entrevista, la observación y la recopilación de documentos; da lugar a un análisis cualitativo de los datos en el que las palabras son analizadas directamente por otras palabras, sin pasar por una operación numérica; y desemboca en una interpretación o una especie de teoría (y no en una demostración), un método cualitativo de investigación utiliza diversas técnicas de recogida y de análisis cualitativos con la meta de explicar, comprendiéndolo, un fenómeno humano-social.

La reflexión metodológica en la investigación cualitativa, desemboca en la definición de un programa de empleo de herramientas y de técnicas de recogida y de análisis cualitativos, Mucchielli (1997)

La investigación educativa tiene que construir su propio objeto de estudio como cualquier otra ciencia. Pero, ¿cómo investigar en educación?

Para lograr Los Conocimientos necesarios en esta labor me ha sido necesario:

- Confeccionar el diseño de una investigación.
- Realizar informes de resultados investigativos.
- Elaborar el artículo científico.

Puesto que al enfrentarme a la actividad de hacer el diseño de la investigación deberé considerar lo siguiente:

El problema es la situación inherente a un objeto que determina una necesidad en un sujeto, el cual debe desarrollar una actividad para transformar la situación mencionada. El problema es objetivo, en tanto es una situación presente en el objeto, pero es también subjetivo, pues para que exista el problema, la situación tiene que generar una necesidad en el sujeto.

Si precisamos que el objeto de estudio es aquella parte de la realidad objetiva sobre la cual actúa, tanto práctica como teóricamente un sujeto.

En consecuencia, el campo de acción es un concepto más estrecho que el objeto, es una parte del mismo. Así, por ejemplo, el objeto puede ser el proceso pedagógico profesional en un grado, y el campo de acción los objetivos del mismo.

Estos conceptos son relativos y dependen del problema a investigar, de la necesidad que se plantee satisfacer. Lo que para una investigación es un campo de estudio para otra, más específica, puede ser objeto de estudio. Así, el objetivo es la aspiración, el propósito, que presupone el objeto transformado, la situación propia del problema superado, de acuerdo a lo anterior aun cuando la violencia escolar es un campo específico por ser un problema sumamente complejo y poco

estudiado en México puede llegar a ser todo un objeto de estudio multidisciplinario que requiere la atención y el trabajo de todos los profesionales de la educación.

II. Tipo de investigación.

Para los procesos de investigación se pueden realizar desde diferentes posturas entre las cuales se encuentran: observacional, experimental, longitudinal, transversal, prospectivo, retrospectivo, descriptivo, comparativo, abierta y a ciegas, el presente trabajo lo realicé desde una perspectiva descriptiva, de diagnóstico, propositiva y experimental, en virtud de que parte de una problemática a estudiar para generar análisis de la situación dada, y conocer mediante una evaluación de la situación un diagnóstico de la realidad.

III. Metodología y diseño de la investigación.

Desde la *perspectiva cualitativa* esta investigación educativa pretenderá la interpretación de los fenómenos, admitiendo desde sus planteamientos de las representaciones sociales que esta admite diversas interpretaciones. Muchas veces hay una interrelación entre el investigador y los objetos de investigación, pero las observaciones y mediciones que se realizan se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad. Los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, pero si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

Para mi investigación seleccioné la técnica de entrevista por contar con elementos de corte cualitativo para la interpretación y procesamiento de los datos, estos pretendieron dar respuesta a las incógnitas principales del estudio, ya que el uso de elementos cuantitativos suelen ser de poca función para el tipo de investigación que se llevó a cabo.

La entrevista, me fue útil por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto – sujeto, esto facilita la conversación y el obtener los datos necesarios para la investigación. De acuerdo con Sierra (1998) y Galindo (1998), la entrevista se define como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de simular un diálogo entre iguales.

A la luz de estas referencias, (Sierra 1998, Galindo 1998 y Egg 1993) destacan lo siguiente: la entrevista cualitativa consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados, estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional. Presupone pues la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca.

Tal como lo planteé anteriormente, la ruta seguida me permitió mostrar varias facetas de datos que a través de la entrevista a profundidad caracteriza por ser de corte cualitativo y de tipo holístico, en la que mi objeto de investigación se constituye por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en el momento inmediato de la entrevista y su representación social acerca de la violencia. De ahí que pretendió ser un holograma dinámico de la configuración de la vida, conocimientos y pensamientos del individuo fuera de su participación como actor social en una experiencia significativa, o de su posible relación con el tema particular determinado por esta investigación.

En este sentido y retomando de nueva cuenta a Galindo la entrevista cualitativa en profundidad me es especialmente útil en la investigación de normas y valores, la captación de imágenes y de representaciones colectivas, el análisis de las creencias individualizadas, el conocimiento de los códigos de expresión, así como las cristalizaciones ideológicas, Galindo (1998).

De manera tal que, también, me permitió obtener elementos que dieron cuenta del papel que juega la violencia en el ámbito educativo, la relación personal del alumno con la escuela, las causas personales de los estudiantes, sus causas familiares y su entorno inmediato como factores importantes en la configuración de la violencia escolar.

IV. Referentes teóricos y perspectiva de análisis.

En el caso de la investigación educativa sobre violencia Escolar, las técnicas cualitativas son pertinentes, ya que permiten hacer un acercamiento a las causas vistas desde los sujetos, es decir, obtener información de primera mano desde quienes experimentan el fenómeno. En el proceso de obtener información de los actores sociales, otorga una visión distinta de la observada por las investigaciones de corte cuantitativo, sobre las cuales generalmente se toman decisiones para operar políticas públicas.

Ahora bien, partiendo del esquema integral presentado como guía básica de categorías, se plantearán los ejes rectores de la investigación expresados en categorías, con los cuales se elaborará la guía de tópicos de entrevista conformada por cinco variables, las cuales han sido abordados en diversas investigaciones respecto de la violencia escolar, y que permiten una visión multicausal del fenómeno de la violencia escolar. Este enfoque es resultado de la mezcla de diversos factores que se vinculan con el aprendizaje escolar, y de igual forma con factores que tienen que ver con el ámbito externo a la escuela, como son la familia y la comunidad.

Las categorías de la guía de tópicos de entrevista son:

- I. Educativo.
- II. Relación personal del alumno con la escuela.
- III. Causas personales.
- IV. Causas familiares.
- V. Entorno

Con la utilización de estos tópicos se buscará encontrar las razones que generen violencia desde el individuo como tal en sus distintos ámbitos de interacción.

V. Población de estudio.

Para la realización de este trabajo procedí a entrevistar una muestra del universo de investigación; la cual consistió en aplicar entrevistas a 10 alumnos, participando ambos sexos 5 hombres y 5 mujeres equilibrando los puntos de vista de ambos géneros, estos fueron escogidos de entre la población recomendada por el departamento de trabajo social de la escuela secundaria Francisco Villa, los cuales serán los que presenten una mayor problemática de violencia, conducta y desarrollo académico. Planteo el recuperar calidad de información desde un enfoque cualitativo en las entrevistas más que información para que los datos obtenidos sean ricos en contenido para su análisis.

El objeto del discurso en las entrevistas parte de que: "*El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre*". ¿El lenguaje como casa? También como orilla, vértigo, intemperie, divinidad. Entender al hombre es traducirlo, comprenderlo e interpretarlo. Así, la historia se hace trascendente por y en el lenguaje. Cada acto reclama su palabra. De ese modo, la conversación y el diálogo serán los pilares para que se realice dicha comunicación: la conversación será entonces generar el análisis del significado lingüístico referido, desde un principio, a la idea de un entendimiento entre los participantes de la interacción lingüística sobre algo en el mundo. El discurso es por el contrario aquél que comprende la relación interna entre los requisitos de validez y el compromiso respecto a dar y recibir argumentos (se está comportando racionalmente) y no solamente en una dimensión de relaciones lógicas entre proposiciones y acciones (coherencia) sino en una dimensión de relaciones dialógicas entre diferentes hablantes. Aunque para ello se requiera de una actitud racional específica que los individuos adoptan hacia otros y hacia sí mismos como una actitud de reconocimiento mutuo, González (1994).

Para finalizar este punto quiero hacer énfasis en que el objetivo del discurso en las entrevistas tienen un peso relevante que orienta la explicación del mundo interiorizado de otros, que es un ejercicio de riesgo y apuesta por la construcción de conocimiento y de verdad despertada por medio de la curiosidad inicial de saber y entender el mundo y la realidad, así que dependerá de cómo se estructure el discurso y la forma de guiarlo el resultado en la calidad de la información.

Ahora debemos interrogarnos sobre el adolescente en la secundaria, por ello en el siguiente capítulo abordaré el contexto donde se desarrollan estos, haciendo referencia a la escuela secundaria, empezando por las características de la misma, de los profesores, las políticas educativas abarcando también el plano mundial visto desde la globalización, el neoliberalismo y como afectan estos al desarrollo de los estudiantes

Capítulo 1

La Escuela, su Desarrollo en la Actualidad, su Impacto en la Formación de Identidades y Personalidades en la Adolescencia.

Capítulo 1.- La escuela, su desarrollo en la actualidad, su impacto en la formación de identidades y personalidades en la adolescencia.

En el presente capítulo abordaré el entorno donde se desarrolla el estudiante de secundaria, empezando por una breve descripción de las políticas educativas que prevalecen en la actualidad, el entorno social, la escuela secundaria, los profesores, la capacitación actual que reciben para tratar a los estudiantes y por último a los estudiantes mismos, desde su desarrollo como adolescentes.

1.1 La escuela, su importancia en el desarrollo educativo en la enseñanza actual así como su impacto en la formación de identidades.

Para la comprensión de este apartado parto de la postura de dos escritores, primero parte que por su génesis la escuela secundaria es la institución por excelencia destinada a mantener los valores, los modos de relaciones entre las personas, la organización típica de una sociedad, Ausubel (1977). Asegura el control sobre muchos adolescentes a los que margina, manteniéndolos alejados de la vida adulta. Debe también transmitir los conocimientos y los instrumentos intelectuales necesarios para mantener y desarrollar la cultura, la ciencia y la tecnología.

En el caso de la ideología oficial de México, se afirma que el fin de la escuela es también ofrecer a cada individuo oportunidades iguales de éxito en la vida y procurar el desarrollo integral de la persona en sus aspectos físicos, cognoscitivos, emotivos, estéticos, morales y sociales.

Puedo afirmar que la escuela asegura la dependencia, la marginalidad y el control social de los jóvenes, ante todo porque los separa del mundo de la producción y prolonga su dependencia económica de sus padres. Por su parte, el control social queda asegurado por la asistencia obligatoria durante por lo menos tres años, lo que hace que Illich (1970) por otro lado, diga que es el lugar de encarcelamiento de los jóvenes. Además la escuela deja poco lugar a la participación de los

jóvenes: la enseñanza es a menudo de tipo autoritario y el estudiante queda reducido al papel de un consumidor pasivo que debe asimilar lo que dice el profesor y reproducirlo fielmente en un examen, que es más una prueba de sumisión social que una evaluación de conocimientos. Hay que resaltar que la organización de la vida escolar y la disciplina están en manos de los adultos.

Según el paradigma universalista, (Álvarez 1993), los procesos de formación identitaria de la totalidad del alumnado han de ir en una misma y única dirección, sin importar cuál es la identidad originaria de la persona, basada en su grupo de pertenencia primario: para este modelo, el alumnado debe integrarse en este proceso único, asimilando los valores de la sociedad que los acoge, quedando excluidos del grupo y de no ser así siéndole negada su condición de "Sujetos". Con la aparición de las nuevas tecnologías, sobre todo los medios de comunicación masiva, la familia y la escuela han perdido el poder que antaño tenían. Numerosos trabajos toman por objeto las nuevas identidades juveniles e intentan explorar sobre la producción cultural de los jóvenes, las denominadas "tribus urbanas", el impacto de lo mediático sobre las conductas juveniles y el universo simbólico de las actuales adolescencias.

La adolescencia es una etapa vital clave en el proceso de formación de la identidad social, aunque hoy se considere que esta construcción se extiende durante toda la vida, por la constante readaptación a los cambios. La identidad social de los adolescentes se construye a partir de sus itinerarios individuales y del reconocimiento que los otros hacen de su persona, asociados con los espacios sociales por los que transitan, de los que son centrales la escuela y la familia.

El escenario educativo actual expone una debilidad que lo aleja del sentido sobre el que la población vea satisfechas sus necesidades educativas como apuesta al futuro. La crisis por la que atraviesa, cuya expresión más notoria es la cantidad reprobatoria y el abandono de los jóvenes a la escolaridad media, da cuenta de la desigualdad y de la segmentación que caracterizan nuestra sociedad.

Por lo anterior, afirma *Ilich*, la escuela impone a los jóvenes el estatuto de los niños, favorece la inmadurez y la irresponsabilidad, acostumbra a la sumisión, al respeto a las jerarquías, a soportar cosas desagradables. La escuela, continúa *Ilich*, sueña con un modelado totalitario de los estudiantes, porque no se limita a enseñarles las materias, sino que quiere educarlos, orientar su vida.

Con esta determinación antes señalada y su carácter sistemático y organizado, podemos decir que los hace esclavos con más eficacia que la familia, los medios de comunicación de masas y el ejército. La iniciativa personal, la capacidad y la alegría de asumir responsabilidades, de pensar de forma autónoma, de crecer y de hacerse responsable de su crecimiento, son incompatibles con el sistema escolar. Esto es que la sumisión a la disciplina habitúa al servilismo: el joven que la acepta estará mucho más dispuesto a someterse después a la disciplina del trabajo y no sentirá la tentación de rebelarse contra el orden establecido.

Por tanto, hay que retomar que la escuela mantiene la subordinación estableciendo una relación de dominación-sumisión entre los adultos y los jóvenes tanto en la enseñanza como en las relaciones interpersonales. Tal vez, probable es que la ideología de la subordinación esté también transmitida en el contenido de la enseñanza, en el modo como representa a los jóvenes.

Es necesario ante este contexto pensar la historia de la juventud y reconocer que no está incluida en los programas de enseñanza, lo que priva a los adolescentes de la posibilidad de darse cuenta de las causas reales de su marginalidad social.

1.1.2 El desarrollo de las políticas educativas en la escuela secundaria y la R.E.S. 2006

La escuela secundaria ha ido cambiando paulatinamente de acuerdo a las reformas que considera oportunas la SEP para lograr una mejor desempeño de su función principal que es la educación, es por esto que hago mención a la R.E.S. del 2006 la cual es la más reciente modificación que ha sufrido la escuela secundaria.

Captar los escenarios y cambios en el contexto, me lleva a revisar las reformas educativas para ello va a ser necesario hacer un reconocimiento en las políticas públicas y, es a partir de 1994, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a elaborar libros para el maestro de secundaria, que atienden cada una de las asignaturas que conforman el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, vigente desde 1993. Estos libros desarrollan los enfoques y detallan los contenidos disciplinarios para los tres grados de secundaria. Su propósito esencial es ofrecer al maestro múltiples opciones prácticas para los temas centrales de los programas, poniendo especial atención a los que presentan mayores y frecuentes dificultades para los alumnos. Se distribuyen a todos los maestros de secundaria de acuerdo con la asignatura que imparten. Pero, hay que plantear lo siguiente, ¿qué implica una reforma educativa y de qué es cuestión? ¿Las reformas resuelven los problemas educativos o qué resuelve la problemática en las demandas educativas por parte de los adolescentes?

La Reforma de la Educación Secundaria 2006:

Dando un vistazo a la reforma en educación secundaria (RES) publicada en el acuerdo 384 de la Secretaría de Educación Pública, tenemos que se reducen de 11 a 10 las materias en primero de secundaria; de 12 a 10 en segundo y de 11 a 10 en tercero en las que se incluyen la asignatura estatal y tutoría, con la finalidad de articular los contenidos donde no predomine la sobrecarga y reiteración de los mismos, fomentando valores y promoviendo actitudes, los objetivos principales son: despertar el interés por el estudio, promover el desarrollo de las competencias intelectuales de los alumnos adolescentes y, en suma, favorecer su desarrollo integral. Algunos de estos objetivos se lograran buscando que la Reforma responda a las características de los adolescentes a partir del reconocimiento de la diversidad de condiciones educativas locales, estatales y regionales, y en los contextos familiar y social en que se realizan los procesos educativos, que se situé el aprendizaje de los alumnos en el centro del trabajo académico. Dichas transformaciones se manifiestan en: la modificación de sus

relaciones familiares; vivir nuevas experiencias personales y escolares; experimentar cambios físicos, psicológicos, afectivos; el desarrollo de su identidad y la identificación con sus pares; observar la diversidad de género, así como vivenciar la transición o adaptación a la dinámica de la escuela. Para que la secundaria responda a estas necesidades formativas es imprescindible tomar en cuenta los saberes y las experiencias con que los alumnos llegan de la escuela primaria y relacionarlos con el currículo de la escuela secundaria.

Para lograr lo anterior se necesita: *a) que integren y apliquen aprendizajes relacionados con el entorno social y natural en que se localizan; b) refuercen, articulen y apoyen el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; c) fortalezcan contenidos específicos, y d) impulsen actividades académicas relacionadas con situaciones y problemas particulares de la región en que habitan los estudiantes (SEP 2006).*

Tocante a lo criterios específicos para el diseño y la aplicación de los programas de estudio como por ejemplo geografía e historia, se propone que más que pretender un tratamiento panorámico –y por lo tanto superficial– de todas las épocas de la historia de la entidad o hacer una revisión minuciosa de todos los elementos geográficos, culturales y naturales que la caracterizan, se busca que los estudiantes profundicen en el estudio de periodos históricos relevantes y de características que les permitan comprender el desarrollo actual de la sociedad, o la configuración del espacio geográfico de la entidad, o bien, que utilicen algunos elementos del patrimonio cultural y natural como fuente de conocimiento y comprensión de las identidades locales, otro rubro que trata es el de la capacitación al profesorado así como algunas atribuciones y responsabilidades de los directivos de cada escuela, siendo estas algunas de las sugerencias que se hacen a cada región para aplicar la reforma (SEP 2006). A continuación presento los mapas curriculares empleados en las últimas dos reformas:

Mapa Curricular 1993

PRIMER GRADO	Hrs.	SEGUNDO GRADO	Hrs.	TERCER GRADO	Hrs.
Español	5	Español	5	Español	5
Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Historia Universal I	3	Historia Universal II	3	Historia de México	3
Geografía General	3	Geografía de México	2	Formación Cívica y Ética	3
Formación Cívica y Ética	3	Formación Cívica y Ética	2	Física	3
Biología	3	Biología	2	Química	3
Introducción a la Física y a la Química	3	Física	3	Lengua Extranjera	3
Lengua Extranjera	3	Química	3	Asignatura Opcional dedicada en cada entidad	3
Expresión y Apreciación Artística	2	Lengua Extranjera	3	Expresión y Apreciación Artística	2
Educación Física	2	Expresión y Apreciación Artística	2	Educación Física	2
Educación Tecnológica	3	Educación Física	2	Educación Tecnológica	3
		Educación Tecnológica	3		
Total	35		35		35

Mapa Curricular 2006

PRIMER GRADO	Hrs.	SEGUNDO GRADO	Hrs.	TERCER GRADO	Hrs.
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (Énfasis en Biología)	6	Ciencias II (Énfasis en Física)	6	Ciencias III (Énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Pero es importante preguntar si realmente soluciona esta reforma las deficiencias que tenía la reforma anterior, lo cierto es que actualmente esta reforma ha sido ampliamente criticada por el medio intelectual donde importantes pensadores

como Enrique Florescano, Francisco Toledo y Elena Poniatowska critican sobre todo la falta de conciencia nacional que esta reforma traería a la educación en México, principalmente por la desaparición de horas y contenidos en historia.

A continuación retomando algunos temas de un análisis que realizó Quiroz (2007) a la R.E.S. 2006, observaré las principales características a las que se quiere dar solución con esta reforma y como observa el profesorado de la escuela secundaria No. 209 estas reformas así como la dificultad que enfrentan para implementarlas.

1.1.2.1 Fragmentación curricular

Esta fragmentación consiste solamente en una reestructuración superficial del plan de estudios, reacomoda las asignaturas tradicionales de la secundaria, pero “casi en todos los casos” mantiene y aumenta los contenidos informativos; se envuelve en un discurso pedagógico innovador, pero en los hechos, en razón de su propia formulación, implica reforzar prácticas de enseñanza que privilegian la transmisión de información, la memorización y una evaluación que consiste en cotejar lo que el alumno recuerda de lo aprendido, aunque ese aprendizaje sea efímero. Todo indica que en el diseño curricular privó la lógica del conocimiento disciplinario, mientras que el sentido y los propósitos educativos de la escuela secundaria quedaron simplemente al margen.

Esta propuesta exagera viejos problemas de la secundaria: la obsesión por la transmisión de información, la saturación de los programas, su fragmentación y su escasa relación con los intereses de los adolescentes; precisamente los problemas que supuestamente serían superados por esta propuesta de reforma, lo que hace en realidad es disminuir el número de asignaturas pero no así los contenidos. En este contexto, como se ha dado a conocer, la RES contempla clases prolongadas de una o dos horas; y contempla una clase semanal de orientación y tutoría. Básicamente, se pretende que los maestros tengan menor

número de alumnos, menos grupos y trabajen bajo la figura del maestro-tutor, y que las clases sean menos fragmentadas. Lo cual, según las autoridades educativas, permitirá ampliar la cobertura del nivel, garantizar la permanencia de estudiantes, mejorar la calidad y equidad de la enseñanza, ofrecer un perfil de egreso acorde a la dinámica social; mientras que para los docentes significará una redistribución de sus obligaciones de trabajo, con pleno respeto a sus derechos laborales, y un cambio en la organización escolar.

Es importante hacer mención que el reacomodo de las asignaturas, y la consecuente reducción del número de grupos y del total de estudiantes que atenderá cada maestro, es considerada como el cambio clave que detonará los cambios pedagógicos necesarios e impulsará nuevas relaciones entre el personal docente. Es necesario señalar, al respecto, que ninguna medida se prevé para reducir el tamaño de los grupos, una condición indispensable aunque no suficiente para desarrollar en el aula actividades reflexivas, experimentales o de investigación, que fomenten el desarrollo de competencias y la comprensión profunda de conceptos o procedimientos.

1.1.2.2 La selección de contenidos

El planteamiento oficial de la SEP en el rubro de la selección de contenidos plantea que estos deben de brindar a los estudiantes oportunidades formativas a fin de que, en un marco de justicia y equidad, alcancen los rasgos del perfil de egreso de la educación básica. pretende que las escuelas secundarias: a) integren y apliquen aprendizajes relacionados con el entorno social y natural en que se localizan; b) refuercen, articulen y apoyen el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; c) fortalezcan contenidos específicos, y d) impulsen actividades académicas relacionadas con situaciones y problemas particulares de la región en que habitan los estudiantes

Hay una subrayada inclinación en los contenidos informativos. Asimismo se plantea que para seleccionar los contenidos, el referente central serán los intereses, las necesidades y expectativas de los adolescentes y disminuir los contenidos a un tiempo pertinente para trabajarlos.

Con la aplicación de los programas de estudio de las asignaturas del Plan, incluida la Asignatura Estatal, se ofrecerá a todos los estudiantes oportunidades y experiencias de aprendizaje para desarrollar en ellos:

- a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como utilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- b) Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información: pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, y utilizar información; conocer y manejar distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, sociales, culturales, ambientales, económicos (del ámbito nacional, estatal o local), académicos y afectivos, y con la iniciativa para llevarlos a cabo: administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo que se aplican en la sociedad, los gobiernos y las empresas (individuales o colectivas); participar tomando en cuenta las implicaciones

sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. SEP (2006)

Pero la realidad es que en casi todos los programas de asignatura hay un énfasis en la lógica del saber especializado de las disciplinas que deja de lado los intereses y expectativas de los adolescentes. Existe una ruptura con los enfoques de enseñanza, en el caso de Historia, para su enseñanza se señala que hay que enfatizar en el proceso histórico e identificar los grandes momentos de la historia y tratar de excluir todos los hechos que no sean relevantes para la explicación de los procesos.

La mayor parte de los programas de asignatura tienen un volumen excesivo de contenidos que deriva en una de las principales preocupaciones de los maestros de secundaria: terminar a tiempo el programa de estudios.

1.1.2.3 Libros de texto

Los libros de texto ocupan un lugar central en la enseñanza, para los profesores, son un instrumento de trabajo indispensable; se convierten en la base para la selección de contenidos. Los maestros pueden o no conocer el programa, pero el libro de texto les organiza la selección y la secuencia de los contenidos, se convierte en la referencia fundamental para la organización de las actividades de enseñanza y además en la orientación para las formas de evaluación. Ahora con base en esto el reto para los encargados de elaborar los libros para la reforma, radica en responder de forma congruente con el enfoque de desarrollo de competencias. Así como a los enfoques de enseñanza propuestos para cada una de las asignaturas en la reforma curricular de 2006.

1.1.2.4. Problemas de las condiciones institucionales y de gestión de las escuelas

Este tema surge de la necesidad de conocer el impacto de la reforma educativa en la escuela y el salón de clases, por lo que centra su trabajo en el ámbito de la

gestión escolar. Parte del supuesto de que gran parte del éxito de la reforma educativa depende de factores como los siguientes:

- La comprensión de los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio y del compromiso conjunto del personal para alcanzarlos.
- La capacidad de los directivos de base para dirigir la acción de los profesores hacia la consecución de los propósitos, establecer un clima adecuado para la enseñanza y para solucionar conflictos de los distintos actores de la vida escolar.
- La capacidad y disposición del personal docente para asumir que los problemas de la enseñanza y los resultados educativos, así como las acciones para superarlos, son asuntos de todos y cada uno.
- El tiempo efectivo que se dedica a la enseñanza.
- La habilidad y convicción del personal docente y directivos para encauzar la participación y conseguir el apoyo de las familias a la tarea educativa.

Es cierto que el proyecto, aunque reconoce que existen factores externos a la escuela que influyen en la calidad de los resultados educativos, afirma que son los factores internos (los relacionados con la organización y el funcionamiento del plantel) los que *determinan y hacen la diferencia* en el tipo de educación que reciben los adolescentes. Otras de las problemáticas importantes que se pueden observar son:

- a) Se observa que existen muchas actividades que interrumpen el calendario escolar, con lo cual se resta tiempo a la enseñanza y al trabajo colegiado; algunas de estas actividades se derivan de rutinas y tradiciones escolares, otras son producidas por instancias externas a la escuela.
- b) La carga administrativa excesiva distrae la atención de supervisores, directores y maestros del asunto central del proyecto escolar y de la escuela: la enseñanza.
- c) El tiempo disponible y reglamentado para el trabajo colegiado en las reuniones de Consejo Técnico es insuficiente para discutir los asuntos académicos de la escuela.
- d) La falta de coordinación entre las diversas instancias que desarrollan proyectos de apoyo a las escuelas provoca una demanda extraordinaria de capacitación, supervisión y elaboración de reportes o informes escritos, particularmente al personal directivo y de apoyo técnico.

En la reforma se pueden observar la detección de estos tópicos pero no se dice como hacerles frente para mejorar estos rubros.

1.1.2.5 Problemas de formación y Actualización de los maestros

Algunos de los comentarios más sonados posteriores a la presentación de la reforma observan que por más que se hagan esfuerzos por parte de la SEP, con la elaboración de materiales de apoyo a los docentes o con la creación de programas de apoyo a las escuelas normales, mientras no se hagan los cambios pertinentes y se sigan manteniendo las condiciones del docente en las que se presentan un gran número de casos de profesores que no se encuentra ubicados en la materia de su especialidad y que laboran con grupos con más de 60 alumnos, entre muchas otras situaciones desfavorables; difícilmente, aún cuando se tenga un magnifico currículum y una gran cantidad de buenos materiales, se podrá lograr un cambio que incida directamente a la formación del estudiante.

Dentro de este rubro de la actualización de los maestros, uno de los problemas más significativos que refieren es la falta de tiempo, al tener que estar contratados durante los dos turnos de clase con la finalidad de subsanar sus gastos ante los pobres salarios que perciben y esto aunado al exceso trabajo administrativo, los deja con una cantidad nula o inexistente de tiempo para actualizarse.

Aun cuando ciertamente existen proyectos que buscan la mejoría en esta área como la implementación de la licenciatura en educación secundaria (SEP 2000) como ya se mencionó antes el problema principal radica en la actualización de los profesores y no tanto en su formación.

1.1.3 Materiales Educativos de Apoyo al Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP)

He observado que las reformas educativas han generado cambios y transformaciones educativas, por ello es importante retomar este apartado en relación a mi objeto de estudio, pues ante la problemática que se genera dentro de

las aulas y la responsabilidad en la tarea de educar se ha planteado una necesidad de capacitación y formación en los docentes de modo tal que enfatice en los problemas que no se resuelven y que van emergiendo con las necesidades de los adolescentes en el contexto ya anteriormente abordado en este mismo capítulo. En este punto, para lograr una capacitación y un desempeño óptimo en el profesorado de las escuelas secundarias, se desarrollaron materiales con los cuales se pretende ampliar los conocimientos y proporcionar estrategias específicas aplicables a los alumnos dentro del salón de clases. Uno de los puntos sustantivos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992, es la reformulación de contenidos y materiales educativos. De este punto se derivó la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente para los maestros de educación básica en servicio (ProNAP).

El Programa incluye la impartición de talleres de estudio de los materiales de apoyo al trabajo docente, la creación de 300 Centros de Maestros, la realización de cursos nacionales de actualización y la elaboración de materiales educativos específicos.

Los títulos que forman la Biblioteca del Normalista se relacionan directamente con la docencia, aportan herramientas para el desenvolvimiento profesional de los maestros y se distribuyen de forma gratuita a los profesores y directivos que los soliciten y con todo lo anterior lograr la integración educativa de los chicos, para esto podemos retomar a Birch (1974) quien la define como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base a sus necesidades de aprendizaje.

1.1.4 catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa

El propósito de este apartado, es tener una idea de qué tipo de materiales circulan entre los docentes de secundaria, en referencia a la integración educativa y mostraré algunas evidencias de saber si con ello también se puede resolver la

problemática, pues a mi parecer es de fondo más que de forma y contenido. El catálogo está dirigido a todos los maestros, directivos y autoridades educativas que tienen a su cargo responsabilidades en el proceso de integración de alumnos a la escuela regular. En el catálogo se presentan 25 materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, acompañados de sugerencias para su uso. Incluyendo una Sublínea de apoyo: “Gestión de la disciplina y de la violencia en el ámbito escolar”.

“La formación de profesores frente a los problemas de indisciplina y violencia. Formación inicial, escenarios prácticos, actualización”. Uno de los factores más importantes de la lucha contra la violencia en la escuela es la formación de los profesores. En 1999 se modificó el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, incorporando la materia “Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo” y la preocupación por la problemática disciplinaria como una constante curricular. Este es un primer paso pero que es necesario observar cómo se lleva a cabo.

A la par, en las escuelas secundarias del D.F. se realizan actividades de prevención, más los habituales lineamientos normativos que regulan el comportamiento de los actores. Se vuelve importante para mi investigación observar si los cambios curriculares de la formación de profesores se llevan a la práctica, en el ámbito de las Normales (específicamente de la Escuela Normal Superior de México (ENSM)) y si el enfoque que se utiliza en este nivel corresponde con las estrategias de prevención de la violencia y la regulación de la disciplina que operan en el ámbito de las escuelas secundarias del D.F. Es fundamental plantear, si todo esto es suficiente, si no, entonces qué hace falta, pero falta reconocer un actor importante en estos escenarios y motivo de reflexión ante las preocupaciones que aquejan en la problemática a bordada en esta investigación, el adolescente de secundaria y para ello, ahora corresponde contextualizar en el siguiente apartado su condición de sujeto social y problemas en su contexto.

1.2 El adolescente su personalidad e identidad en la secundaria

Primeramente voy a abordar a la adolescencia, pues es el momento de rompimiento con la etapa de la niñez y aparecen una serie de comportamientos “característicos de los adolescentes” culturalmente previstos en cada sociedad y desde aquí es notable el inicio de la búsqueda por el adolescente de su propio espacio en la sociedad y donde se *con-forma* su identidad y en donde tenemos que pensar sus necesidades y expectativas frente al contexto y su relación con el tema que me atañe.

Así, pues, uno de los principales cambios en la conducta del sujeto es la importancia que adquiere en su vida cotidiana su pertenencia a grupos de iguales. A través de esta pertenencia desarrolla habilidades que le servirán de base para relacionarse con los otros, para aprender a elegir, a expresarse, a fin a moverse en grupos por sí sólo y supuestamente de manera independiente.

Se ha identificado el rompimiento con la niñez, a la entrada a la secundaria independientemente del grado de crecimiento biológico del adolescente. La secundaria marca una diferencia y exige de él muchas veces al casi niño un comportamiento diferente, esta exigencia dicen percibirla como muy brusca una gran cantidad de estudiantes.

Los estudiantes son casi niños al ingresar a la secundaria, generalmente todos viven en familia, y se enfrentan a una situación que aunque no sea explícita, está presente: durante su estancia en la secundaria, dejarán de ser niños para convertirse en adolescentes y deberán comportarse como tales: estos jóvenes hablan otra lengua; que cada vez se diferencia más de la que hablan el resto de los hablantes; la sociedad adolescente es paulatinamente más fuerte en los suburbios de la clase media; entre los padres se está extendiendo la sensación de que el mundo de los adolescentes es un mundo aparte.

Estos casi niños tienen presente la demanda de la sociedad sobre su comportamiento en el momento de ingresar a la secundaria. Saben que se espera de ellos un comportamiento rebelde, hasta cierto punto y que deberán independizarse de su familia en este período y están dispuestos a enfrentarse a sus padres para lograr su independencia. Estos niños empiezan a enfrentarse a la exigencia social, más allá de los cambios físicos propios de la edad y al descubrimiento que su propia sexualidad, requieren cambiar su comportamiento, mostrar rebeldía y deseo de independencia.

Uno de los canales de expresión más socorrido es la violencia, con frecuencia los padres se atemorizan y tratan por todos los medios contrarrestar estas tendencias y mantener el control que habían tenido sobre sus hijos, con ello equilibra tendencias y potencializan los procesos de violencia.

La construcción de la identidad, es decir, fortalecer el yo y diferenciarse del otro, se construye en este ambiente y a partir de las exigencias del otro, y a esto me pregunto ¿qué tanto influye el entorno social del adolescente en su propio desarrollo?

En la escuela se puede hablar de la aparición de un nuevo comportamiento grupal, correspondiente a una sociedad individualista, caracterizada por la desconfianza y basada en el poder y en el abuso, en contra de la justicia, la igualdad y la confianza, esto es, se puede distinguir que el sentimiento de clan es débil en contraposición con grupos cerrados y mucho sentido de pertenencia, es fácil saber quiénes roban, quiénes se drogan, quiénes tienen un examen, los jóvenes lo denuncian con gran soltura y lo aceptan como parte de una normalidad dada, ya que decirlo no cambia en nada la situación. Este tipo de conducta también se puede advertir cuando se escucha a algún joven comentar que cometió algún delito, como si fuese la cosa más natural del mundo, y no nos referimos a conductas contestatarias.

Cada comunidad aporta y genera valores particulares de cultura, material y espiritual que identifican a sus miembros (incluyendo la escuela). La autoconciencia de estas características, como grupo social, constituye su identidad. Esto significa que los individuos reconocen, además de las cualidades singulares que los definen como personalidades distintas entre sí, aquéllas que los unen y los hacen sentir parte de ella. La personalidad, el grupo y la comunidad se forman y desarrollan en el espacio interactivo y complejo de influencias sociales, en el que cada sujeto construye su propia identidad, a partir de los valores predominantes en los grupos con los cuales convive en busca de potenciar su individualidad en aspiraciones o ideales compartidos.

El proceso educativo, a escala social, tiene como eje la formación y desarrollo de la identidad personal, cultural o nacional, que resulta de las infinitas vías de interrelación. La personalidad crece en un contexto social, que interioriza y proyecta en los diferentes grupos con los cuales comparte su existencia, así va alcanzando una imagen de sí misma y de los otros en un permanente y contradictorio intercambio de valores. Se reafirma y transforma en un proceso constante y ascendente si su entorno facilita las condiciones para su formación y desarrollo personal en las acciones grupales, por eso, el papel de la escuela no puede ser contemplativo ni impositivo, mejor inductivo, ser capaces de propiciar situaciones para provocar la vivencia personal, el disfrute y valoración del conocimiento construido y practicado, de modo natural, en el compartimiento social cotidiano.

La estructura social externa se reproduce generalmente en las escuelas secundarias. Hay quienes pertenecen a bandas, y éstas se dedican a diferentes “tareas”; hay quienes son graffiteros; quienes distribuyen droga; quienes la consumen. Todos estos grupos pueden tener nexos con grupos externos que se dedican a actividades similares. Por supuesto, también, hay estudiantes que no pertenecen a ninguna banda. Las mujeres también tienen grupos que pueden ser independientes o tener nexos con los grupos de los hombres. El dinero y la fuerza

son los básicos esenciales para constituir las relaciones entre estos grupos.

En algunos estudios se ha encontrado que en las escuelas en las que hay una autoridad definida la violencia es menor; en donde hay alguien capaz de establecer límites se establece orden y aunque esto no termine con la violencia como comportamiento dominante, si establece un marco de disciplina y control que contribuye a fortalecer el sentimiento de seguridad en la escuela. La inseguridad y la violencia aumentan donde no hay reglas claras, cuando los estudiantes saben que las normas y los castigos son amenazas, que en cualquier caso pueden evadir.

La mayoría de los estudiantes reconocen que existe un reglamento en su escuela. Cuando se les pregunta cuál es la principal norma en ella contestan mayoritariamente “*No corro, no grito, no empujo*”, refiriéndose a las instrucciones que para caso de siniestro, están en las paredes de los pasillos.

Es notorio que en los reglamentos de las secundarias el mayor número de normas se dirigen a hechos y no a relaciones entre los distintos actores de la comunidad escolar.

La presencia de profesores que no intervienen ante estas situaciones o lo hacen de manera desafortunada, brinda la sanción institucional para que esos comportamientos existan, y finalmente sean actitudes vistas como parte de una normalidad. Los maestros perciben los problemas, perciben a las víctimas de agresión, perciben a los que se drogan y son contadas las ocasiones en que intervienen, ellos prefieren no meterse en líos, saben que no serán apoyados por las autoridades y que los riesgos que corren son mayores a lo que puedan solucionar.

Por supuesto, esta tolerancia que raya en complicidad también es parte del comportamiento aprendido por los alumnos como forma de sobrevivencia.

1.3 Globalización y neoliberalismo, como repercute en el sujeto.

Globalización

La globalización es una teoría entre cuyos fines se encuentra la interpretación de los eventos que actualmente tienen lugar en los campos del desarrollo, la economía mundial, los escenarios sociales y las influencias culturales y políticas. Es un conjunto de propuestas teóricas que subrayan especialmente dos grandes tendencias: (a) los sistemas de comunicación mundial; y (b) las condiciones económicas, especialmente aquellas relacionadas con la movilidad de los recursos financieros y comerciales.

En términos generales la globalización tiene dos significados principales:

Como un fenómeno, implica que existe cada vez más un mayor grado de interdependencia entre las diferentes regiones y países del mundo, en particular en las áreas de relaciones comerciales, financieras y de comunicación. Como una teoría del desarrollo, uno de sus postulados esenciales es que un mayor nivel de integración está teniendo lugar entre las diferentes regiones del mundo, y que ese nivel de integración está afectando las condiciones sociales y económicas de los países.

Los niveles de mayor integración que son mencionados por la globalización tienen mayor evidencia en las relaciones comerciales, de flujos financieros, de turismo y de comunicaciones. En este sentido, la aproximación teórica de la globalización toma elementos abordados por las teorías de los sistemas mundiales. No obstante, una de las características particulares de la globalización, es su énfasis en los elementos de comunicación y aspectos culturales.

Además de las relaciones tecnológicas, financieras y políticas, los académicos de la globalización argumentan que importantes y elementos nunca antes vistos de comunicación económica están teniendo lugar entre naciones. Esto se pone de manifiesto preferentemente mediante novedosos procesos tecnológicos que permiten la interacción de instituciones, gobiernos, entidades y personas alrededor

del mundo. Los principales aspectos de la globalización son resumidos en los puntos siguientes:

Los sistemas de comunicaciones globales están teniendo una creciente importancia en la actualidad; es por medio de estos procesos que las naciones, grupos sociales y personas están interactuando de manera más fluida tanto dentro como entre naciones.

Aún cuando los sistemas más avanzados de comunicación están operando preferentemente entre las naciones más desarrolladas, estos mecanismos también están haciendo sentir sus efectos en las naciones menos avanzadas. Esta situación puede permitir la interacción de grupos a partir de las naciones más pobres en su comunicación con otros centros más desarrollados de manera más fácil. En esto cobraría sentido hasta cierto punto el pregonado principio de la aldea global en cuanto a las comunicaciones y las transacciones comerciales y financieras.

Respecto a las actividades económicas, los nuevos avances tecnológicos en las comunicaciones están llegando a ser cada vez más accesibles a pequeñas y medianas empresas locales. Esta situación está creando un nuevo escenario para las transacciones económicas, la utilización de los recursos productivos, de equipo, intercambio de productos y la presencia de los "mecanismos monetarios virtuales". Desde una perspectiva cultural, los nuevos productos para la comunicación están desarrollando un patrón de intercambio e interconexión mundiales.

El concepto de minorías dentro de los diferentes países está siendo afectado por los patrones de comunicación. A pesar de que las minorías pueden no estar completamente integradas dentro de los nuevos circuitos de comunicación, reciben las influencias incluyendo el hecho de que los sectores de mayor poder económico y político si se están integrando en la nueva esfera de interconexión. En última instancia continua el factor de que son las élites de negocios y políticas las que determinan las decisiones políticas dentro de los estados-nación.

Elementos de índole económico y social que se encuentran bajo la influencia de las condiciones actuales del fenómeno de la globalización ofrecen circunstancias dentro de las cuales se desarrollan las condiciones sociales dentro de los países.

Con base en los principales aspectos que incluye la teoría de la globalización, los principales supuestos de esta teoría se resumen en los siguientes. Primero, factores económicos y culturales están afectando cada aspecto de la vida social de una manera cada vez más integrada. Segundo, en las condiciones actuales y respecto a los estudios específicos de particulares esferas de acción por ejemplo comercio, finanzas o comunicaciones, la unidad de análisis basada estrictamente en el concepto de estado-nación tiende a perder vigencia. En particular las comunicaciones están haciendo que esta categoría no posea como antes, una preponderancia causal en muchos aspectos del comportamiento a nivel de naciones.

Uno de los elementos claves de la globalización es su énfasis en el estudio de la creciente integración que ocurre especialmente entre las naciones más desarrolladas. Esta integración afecta especialmente las áreas de comercio, finanzas, tecnología, comunicaciones y coordinación macroeconómica, (De Mar, 1992; Carlsson 1995). A nivel sub-sistémico, es decir dentro de las sociedades de los países, se observa un fenómeno de integración social, pero también de creciente discriminación y marginalidad económica en varios sectores (Sunkel 1995; Paul 1996; Scholte 1996).

Durante los últimos años, el término globalización ha sido utilizado preferentemente en relación con la revolución tecnológica en el área de comunicaciones y la creación del ciberespacio. Sin embargo, uno de los principales argumentos ya substanciales con las condiciones actuales de la economía y los flujos informativos, que incluso formulaba el concepto de la "globalización de los mercados" en sus formas actuales, puede ser encontrado en un artículo de 1983 firmado por Theodore Levitt en el Harvard Business Review.

El aspecto funcionalista de la globalización es el que distingue esta teoría del concepto de la internacionalización económica. De conformidad con Peter Kickens, la globalización contiene procesos que son cualitativamente distintos de la internacionalización. En ellos se involucra no solamente la extensión geográfica de las actividades económicas, procesos de internacionalización, sino también y más importante, la integración funcional de actividades que antes se encontraban dispersas. Esto último siendo el rasgo peculiar de la globalización dentro de las innovaciones tecnológicas más recientes. El actual proceso de globalización redundante, por ello, en la formación de unidades funcionales a nivel planetario.

Neoliberalismo

El término neoliberalismo es cuestionado por muchos economistas por no corresponder a ninguna escuela bien definida, ni siquiera a un modo especial de describir o interpretar las actividades económicas (aunque probablemente sí de explicarlas). Se trata de un término más bien político o ideológico, frecuentemente usado por los medios de comunicación y algunos intelectuales, que debería ser reemplazado por políticas neoliberales. La mayoría de los que desde el progresismo son calificados como neoliberales, se consideran a sí mismos simplemente liberales.

El postulado principal del Neoliberalismo es que la competencia pone a funcionar hasta el tope las energías latentes en los individuos que conforman el todo social, y así la extrema movilidad que se genera, tras una etapa dolorosa de ajustes, provoca una sociedad de bienestar. Para que este postulado se realice, el Estado no puede sobreproteger al pueblo: el populismo o la planificación central mantienen al pueblo en perpetua minoridad; al atrofiarle la iniciativa y la responsabilidad lo mantienen no sólo improductivo para la sociedad sino débil y carente de valor a sus propios ojos.

"El liberalismo económico defiende el mercado como instrumento productivo: para asignar los recursos escasos de la sociedad a sus usos o empleos alternativos a través de los precios libre, porque se respeta de ésta manera las prioridades de la

gente en esas asignaciones, y no se imponen las de los elencos políticos y burocracia.

Como los precios (libres) de los productos finales son espejo en el cual los criterios de valorización de la gente se reflejan de manera directa e inmediata, el liberalismo económico defiende también en principio al mercado como instrumento distributivo del producto social; porque es menos imperfecto que los instrumentos estatales. También, sus criterios de distribución reflejan aunque indirectamente las preferencias, valorizaciones y prioridades de la gente: los precios de los bienes y servicios finales determinan los precios de los factores entre ellos el trabajo; y estos a su vez determinan sus ingresos, que constituyen la vía de distribución del mercado. Los instrumentos estatales de distribución del ingreso en cambio se prestan no siempre inevitablemente a diferentes formas de distorsión y corrupción. Entre ellas, la de ser distribuidos o negados en función de criterios discriminatorios".

Igual que la nación tiene que salir al mercado del mundo, el pueblo debe salir también al mercado nacional pagando los servicios y el consumo en su valor real y sometándose todos al mercado de trabajo. Tampoco el Estado puede sobreprotegerse a sí mismo y entrar en el mercado como si fuera una corporación privada. El Estado es público; su función sería crear condiciones para que funcione el mercado y velar porque no se alteren. Su finalidad es velar por el bien común, no realizarlo. Ese bien lo realizan los ciudadanos a través de las organizaciones económicas en la concurrencia del mercado.

El sujeto

Reconocer el impacto del contexto en el sujeto de la educación, pero sobre todo en el adolescente, es plantear el problema de la ideología oficial, la escuela secundaria debería proporcionar las mismas posibilidades a todos los jóvenes y ser de este modo un factor de democratización de la sociedad. Ahora bien, todas las investigaciones realizadas sobre este punto en los países occidentales y en los

Estados Unidos prueba que, al contrario, la institución refuerza las diferencias de clase.

¿Cómo explicar este extraño hecho de que la prolongación de la escolaridad dentro de una población aumente, en lugar de disminuirlas, las desigualdades económicas, como pone de manifiesto Passeron (1982)? Los sociólogos son los que han estudiado principalmente este problema, pero los pedagogos podríamos hacer un estudio más detenido de este fenómeno.

Bourdieu (1990) y Passeron (1982) observan que las desigualdades sociales en el éxito escolar dependen de un conjunto de factores que podrían resumirse en una diferencia de culturas. La cultura de las clases privilegiadas, sus valores, su lenguaje, sus modos de comportarse, es parecida a la cultura escolar, que puede entonces ser mejor asimilada por los estudiantes procedentes de estas clases, que van a la escuela para legitimar lo que ya, en gran parte, han aprendido en su casa. Al contrario, los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometiéndose a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades.

Illich (1970) también ha notado que los alumnos que no tienen éxito en la escuela están convencidos de su inferioridad personal con respecto a los otros. Se sienten culpables. Pierden el respeto a sí mismos. Aceptan más fácilmente sin rebelarse la explotación y la opresión que deriva de su posición social. Incluso llegan a persuadirse de que han elegido libremente el abandonar los estudios. La escuela refuerza pues las desigualdades iniciales en la medida en que las consagra en los resultados escolares que se convierten en una evaluación de la persona misma, de su inteligencia, de sus capacidades (Bourdieu y Passeron 1974), Bernstein

(1979) ha mostrado que en esta discriminación entre las clases sociales el lenguaje tiene un papel esencial.

Baudelot y Establet (1971) ponen de manifiesto otro mecanismo de selección: la calidad diferente de la enseñanza impartida en las escuelas profesionales comparadas con las escuelas que preparan para la universidad. La orientación entre ambos tipos de escuela está determinada por la procedencia social y manifiesta también el antagonismo entre las clases sociales.

Millor (1982) afronta el problema desde otro punto de vista, observando que, para impedir que la democratización de la escuela se convierta en democratización de la sociedad, salvando las apariencias de la movilidad social, las clases dominantes recurren principalmente a dos medios: elevan progresivamente el nivel de instrucción requerido para ejercer una profesión, y por otra parte proceden a una sectorización de la enseñanza entre establecimientos de calidad diferente, como las universidades y los altos estudios en Francia o como las universidades de calidad diferente que proyectaba el gobierno de Chirac y que tuvo que retirar ante el imponente movimiento de los estudiantes que no lo querían.

Dos sociólogos de los Estados Unidos, Bowles y Gintis (1982), afirman que, en los países de capitalismo avanzado, la instrucción no reproduce solamente las desigualdades sociales sino que reprime el desarrollo de la personalidad. Consigue, además, insertar a los jóvenes en la sociedad y formar buenos ciudadanos que no atacan el orden establecido, y trabajadores para todos los niveles de la jerarquía de la producción. Según dichos autores, la escuela consigue estos efectos gracias sobre todo a las relaciones sociales de la instrucción más que al contenido de la enseñanza. El Sistema escolar, en efecto, está minuciosamente graduado en una jerarquía de autoridad y control. La competición y no la cooperación rigen las relaciones entre los participantes. En la escuela, como en el mundo del trabajo, se sanciona el éxito con recompensas externas, las notas o el salario.

Hoy en día podemos observar que en Europa, en los Estados Unidos y obviamente en México, el acceso a los estudios universitarios se hace cada vez más difícil para los jóvenes de las clases obrera y media inferior, Forstén (1979), Bowles y Gintis (1982): las matriculas escolares y el coste de los libros aumentan, y en muchos países se limita el número de estudiantes que pueden matricularse en las diferentes facultades, lo que se traduce en una selección a favor de las clases privilegiadas. Se advierte también la tendencia a reforzar la función de preparación para el ejercicio de una profesión, a desarrollar más las capacidades técnicas que el espíritu crítico, a conceder menos importancia a las materias humanísticas como la historia, la filosofía, la sociología, que permiten reflexionar de modo crítico sobre la sociedad. Se observa, en esta perspectiva, la tendencia a unir la universidad al mundo del trabajo, cosa que sólo puede provocar una limitación del número de estudiantes. Estas medidas forman parte de un programa político y económico, que se desarrolló después de protestas estudiantiles del 68, con el objeto de prevenir las rebeliones de jóvenes y de restablecer la universidad en su función de preparación y reproducción de las elites sociales.

Las subvenciones para las universidades disminuyen, las reducciones de los gastos sociales, justificados en nombre de la austeridad impuesta por la crisis económica, restringen las posibilidades de ayudar a los estudiantes menos económicamente favorecidos. Además, la disminución de las plazas de profesores en la enseñanza secundaria puede interpretarse como un intento de orientar a los estudiantes hacia las facultades técnicas y no humanistas.

La extensión de la escolaridad había despertado la esperanza de una democratización, o al menos de una movilidad social fundada en la meritocracia. El fracaso de estas esperanzas permite darse cuenta de que no es posible realizar una democratización real de la escuela sin una democratización de la sociedad,

haciendo prevalecer los derechos de la persona sobre los derechos de la propiedad también en el mundo del trabajo, (Bowles y Gintis 1982).

A partir de la modernidad, la infancia se constituye escolarmente, mediante una relación de poder instituida en un ámbito, la escuela, que se crea para brindar un tratamiento adecuado a los niños, (Narodowsky, 1994). El ideario de la pedagogía moderna se proponía homogeneizar a la población y brindar igualdad de oportunidades a todos, pero estos ideales resultan difíciles de cumplir porque el sistema social produce desigualdades que la escuela no salva. Las críticas y descontentos referidos a la educación son frecuentes en la actualidad, también dentro de las escuelas el malestar de docentes y alumnos ocupa buena parte de la actividad educativa y puede entenderse como síntoma del contexto socio-histórico actual y también como una característica propia del funcionamiento institucional.

El modelo de la globalización de la economía y de los valores tiene como consecuencia la marginalidad y exclusión de un número importante de personas, haciendo evidente una dolorosa desigualdad. Al respecto Duschatzky y Corea (2002) optan por el concepto de "expulsión social" para hacer visible el acto de expulsar, como un movimiento que produce el sistema, que en su dialéctica precisa de integrados y expulsados. El neoliberalismo tiene sus efectos en la educación, al respecto Da Silva (1995) advierte cómo se vale de un discurso proveniente del campo empresarial al que es difícil no adherir como: la búsqueda de la excelencia, la eficiencia, y la calidad de la educación. Paralelamente se descalifica al sistema educacional público, culpabilizando a los docentes que pasan a ser los responsables, quedando de ese modo el poder económico político absuelto de su responsabilidad.

Las escuelas, sobre todo aquellas a las que concurren niños de los sectores más desfavorecidos, reciben múltiples demandas que ponen en cuestión el para qué de su función. Las prácticas docentes están social e históricamente construidas, no son individuales ni aisladas, por lo tanto es necesario que maestros y profesores

analicen su proceder y puedan desnaturalizar el saber cotidiano. Según McLaren (1990), mediante la reflexión autocrítica estarían mejor preparados para elegir, teniendo en cuenta en qué grado son liberadores u opresivos.

En *el malestar en la cultura* Freud (1930) plantea que una de las características de la organización de la sociedad humana es ser productora de malestar. La civilización se apoya en la renuncia pulsional que supone la no satisfacción, la postergación o la represión de las pulsiones. Siguiendo esa idea, Ulloa (1995) habla del "síndrome de violentación institucional", pues considera que para pertenecer a una institución es necesario dejar de lado o limitar los propios deseos para instituir un proyecto común.

Las escuelas, como toda institución, son generadoras de malestar, pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles. El docente va a enseñar pero no siempre el alumno va a aprender, muchas veces dicen: "Vengo a la escuela porque me mandan". "Lo más lindo de la escuela es el recreo". "Me gusta la escuela porque me encuentro con mis amigos".

Los años escolares suelen concebirse como pasaje para acceder a la sociedad de los adultos, tanto que muchos niños y adolescentes se ven restringidos casi exclusivamente al rol de alumnos. La maquinaria escolar tiende a establecer una exageración de ese rol observando, registrando, calificando y estigmatizando: "no puede", "no sabe", "no obedece", "es indisciplinado", "tiene mala conducta".

Más allá de diversas cuestiones relacionadas con condiciones de trabajo y escaso salario, para los docentes uno de los motivos de malestar se refiere al comportamiento de los alumnos: "Es difícil motivarlos para el aprendizaje". "Se tratan muy mal entre compañeros, se agreden física y verbalmente". "Faltan el respeto no reconocen la autoridad".

La representación de niños y adolescentes ávidos de aprender todo lo que les enseñan y proceden sin molestar, sin "problemas de conducta", conforman un ideal que la realidad desmiente.

En muchas ocasiones los docentes se sienten impotentes y desamparados, considerando que su tarea no está respaldada, ya sea desde el propio sistema educativo o por falta de acompañamiento de la familia de los alumnos. Sienten que deben soportar en soledad la relación con padres y alumnos que presentan problemas, percibiéndose sobrecargados en múltiples tareas y exigencias.

Otra tensión se produce cuando los docentes ponen el acento en el aspecto instructivo de educar y pretenden ajustarse estrictamente a contenidos curriculares, sin tener en cuenta a sus alumnos reales. Se provoca un abismo entre lo que creen que deben enseñar y lo que realmente pueden llevar a cabo, desconociendo lo importante del aspecto formativo de su función.

El malestar en el docente puede producir actitudes de aislamiento que, cuando es excesivo, ocasiona efectos nocivos, uno de los cuales es la pérdida de "funcionalidad", Ulloa (1995). Otro es la dificultad de formar equipos de trabajo que genera una superposición (todos hacen lo mismo), desaprovechándose los esfuerzos.

La transformación en un funcionario implica que el docente torne su trabajo en rutinario, repetitivo, falto de creatividad y deseo. Esta actitud repercute en los alumnos con diversos efectos. Entre el que se destaca, según Souto (2000), la "ficción pedagógica" consistente en un como sí: como sí se transmitieran conocimientos por parte del docente y un como sí se aprendiera por parte de los alumnos. El docente puede quedar atrapado en el malestar si sostiene como ideal cumplir con todo lo que se le demanda, pero también podría tener un aspecto transformador si lo conduce a interrogarse sobre su deseo, su función y sus prácticas. Hace unos años estaba garantizado que el lugar del docente era el del

saber y el poder, ahora, muchas veces, la autoridad del docente no es reconocida por los alumnos.

La autoridad y el poder están estrechamente relacionados, siendo ambos componentes de las relaciones de individuos y grupos. Para Bourdieu y Passeron la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica¹. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica. Foucault (1975) denominó a la escuela junto con las fábricas, hospitales y cárceles instituciones de secuestro, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones.

Hasta hace unos años podría decirse que padres y docentes personificaban para el alumno la autoridad conferida por la sociedad. Últimamente, tanto docentes como padres plantean que sus alumnos o hijos no los respetan, manifestando su impotencia para transmitir las enseñanzas y directivas correspondientes. A veces, algunos docentes temen caer en posiciones autoritarias confundiendo autoritarismo con autoridad. Sin embargo, el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando solo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno en su alteridad. Uno de los recursos más

¹ Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que es una imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. Esta acción pedagógica es ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo, por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar) o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución de función directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada); esta Acción Pedagógica está destinada a "reproducir la arbitrariedad cultural" (como formación social entendida como sistema de fuerzas).

utilizado por un docente autoritario suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, generar ira, desobediencias o actos de violencia.

También el que "deja hacer", porque no se puede constituir como autoridad es promotor de situaciones de desorden, apatía y violencia. El exceso de permisividad cuando no se toma en cuenta una ley que organice lugares, marque diferencias, pueda llevar a naturalizar cualquier situación. Tanto la posición *laissez faire* como la autoritaria obstaculizan la constitución de un sujeto autónomo y responsable.

La puesta de límites para favorecer el aprendizaje pasa a ocupar un lugar central, que deriva en excesos e insuficiencias y conduce a la cuestión de la disciplina. La palabra disciplina tiene un doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia. Un aspecto positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodominio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Alude al esfuerzo, al trabajo, a la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos. En su aspecto negativo la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Tanto en la familia como en la escuela la prohibición, la censura y el castigo suelen ser los métodos pedagógicos privilegiados.

En este capítulo observamos el entorno donde se rige el accionar de los profesores de secundaria, para dar seguimiento a estos temas en el próximo capítulo abordaré las practicas educativas actuales y las principales características de los profesores de secundaria por ser estos la primera figura de autoridad dentro de los planteles educativos.

Capítulo 2

Desarrollo y prácticas educativas: los profesores, sujetos que intervienen en el proceso educativo de la educación secundaria.

Capítulo 2. Desarrollo y prácticas educativas: los profesores, sujetos que intervienen en el proceso educativo de la educación secundaria

En el capítulo anterior pudimos observar el entorno que se desarrolla en la escuela secundaria observando a la misma escuela, sus características y actualizaciones con que cuenta el profesorado así como al adolescente mismo, para darle continuidad, ahora abordaré las principales características de los profesores de secundaria así como los paradigmas que rigen en la educación secundaria hoy en día, esto para poder entender la manera en que se relacionan los profesores de secundaria con los alumnos.

2.1 Las prácticas educativas actuales

En la formación y actualización del magisterio de educación normal y básica, los paradigmas y modelos didácticos han sido diversos desde la década de los 50's del siglo XX, como un referente parcial en la historia de la educación que se establece como antecedentes académicos, en el reto de la formación de las diferentes generaciones hasta nuestros días.

En este marco educativo, es observable el sustento de las acciones en los planteles de educación normal, que han incidido en educación básica para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en ocasiones como centro de atención el papel del maestro y en otros enfoques el papel fundamental de los alumnos.

Así en forma sintetizada en el paradigma educativo que rige en la actualidad (S.E.P. 2007), se pasa del sustento teórico-práctico de los momentos indicados, a las experiencias actuales con la incorporación de las nuevas tecnologías en los planteles oficiales de educación normal, con las aportaciones, la coordinación, las asesorías y las sugerencias tecnológicas de contenido curricular como herramientas alternativas de apoyo a diversos proyectos académicos. De esa

forma, es necesario abordar y caracterizar al docente de la escuela secundaria en el siguiente apartado.

2.2 Características del docente de la escuela secundaria.

En este apartado abordo las características principales de los profesores de secundaria, por ser ellos el principal vínculo de autoridad y educación que viven los adolescentes fuera del hogar.

Para entender la importancia de profesor es indispensable, en primer lugar, internarse en las experiencias del docente en servicio, ya que éste constituye un valioso insumo del proceso educativo. Fundamentar y enriquecer los estudios que tengan como objetivo atender la problemática pedagógica con la mayor aproximación posible, exige entender la relación maestro-alumno como una entidad indivisible. Por otro lado, en la búsqueda de métodos, fórmulas y planteamientos didácticos para alcanzar el objetivo de formar ética y ciudadanamente a los jóvenes de nuestro tiempo, se hace necesario reconocer el serio problema que representa la apatía e indiferencia, en la mayoría de los casos, para el desarrollo del sentido crítico, la capacidad de asombro y la sensibilidad en general; condición indispensables para el logro de este propósito.

La responsabilidad de los enseñantes de promover la educación, debe ser asumida con acciones que irrumpen en las prácticas tradicionales que justifican la labor de proporcionar conocimientos en el aula. Se trata de trazar líneas que trasciendan la currícula y den dirección al aprendizaje de los adolescentes, lo que representa un verdadero reto para el profesorado. El docente de Secundaria debe conocer y entender a estos futuros ciudadanos que nacieron en la dimensión de la globalización, que aprenden y viven con la influencia de los medios, la llamada "generación digital"(SEP 2005); jóvenes cuya individualidad no se ve integrada a los compromisos sociales de la colectividad, que sin saberlo o sentirlo se encuentran inmersos en círculos de autoridad, de violencia, e incorporados a

proyectos de reproducción del poder institucional.

El docente debe recuperar su papel de formador-facilitador, de manera conjunta y colegiada, compartiendo sus experiencias, en un ambiente libre, democrático y autónomo que posibilite la formulación y desarrollo de propuestas y estrategias audaces que aborden toda problemática desde la perspectiva del interés público; educar en la cultura de valores resaltando la importancia que tiene la diferencia para la convivencia, sean estas diferencias de género, ideológicas, sociales o económicas; construir valores que reconozcan en la diversidad cultural, ideológica o de orientación sexual un principio fundamental; enseñar, asimismo, en la defensa del derecho propio y el del otro(a). Se trata, de que la tarea central sea buscar referentes comunes que aun cuando empíricos, sepan captar y aclarar esos aspectos y conceptos de mayor dificultad en su enseñanza-aprendizaje que a veces no se advierten de manera oportuna en planes y programas de enseñanza y en la programación de los medios masivos; así que, el propiciar la integración de los principios valorales en el individuo desde la escuela, seguirá siendo oportuno en tanto necesidad social; pero, además, podrán revolver las expectativas de estos jóvenes y redimensionarlas a partir de sus propias circunstancias y necesidades.

2.2.1 Primera característica: la heterogeneidad.

Cabe destacar que en estos apartados hablo de las características principales de los docentes de secundaria en general, por lo que obviamente se incluiría a los profesores que laboran en la escuela Secundaria Diurna No. 209, misma donde desarrollé mi investigación. Respecto de la educación pública, se la concibe como un instrumento del Estado con miras a su consolidación nacional y política, y a su progreso social y económico, lo que permite entender que el sector educación tiene una función política, social y productiva que se irá dimensionando, estructurando y especificando en el tiempo. Ello impulsa a la formación tanto de los profesores de primaria o educación elemental como a la de los de secundaria.

El Estado asumió así la tarea de formar a los maestros a través de las escuelas normales y de los institutos pedagógicos, y de darles empleo en sus escuelas. Este hecho sentó las bases para una configuración de la profesionalidad del maestro, en la cual se destaca que:

- el ejercicio docente requiere una formación especial.
- se establece un mercado ocupacional con un alto control estatal.
- se otorgan salarios reducidos para esta actividad.
- se inicia la formación de profesores normalistas para atender las escuelas secundarias.

Estos elementos, que caracterizaron por décadas la formación y el ejercicio profesional de los maestros, estuvieron a su vez traspasados y confrontados con los valores que la sociedad resaltaba en el maestro: vocación, ejemplaridad y desinterés por una retribución salarial, frente a una ocupación considerada no lucrativa. La heterogeneidad de perfiles profesionales dificulta la correspondencia entre la formación profesional recibida y las asignaturas del plan de estudios de la secundaria: hay odontólogos que dan clases de inglés, psicólogos que dan historia, pasantes de ingeniería encargados de alguna actividad tecnológica, etcétera. Hasta ahora, los cursos nacionales de actualización han estado dirigidos a los sujetos en lo individual y, aunque abordan orientaciones para la enseñanza, siguen fuertemente atados a las especialidades. En cierta medida, esta situación disminuye la probabilidad de que los docentes pongan en práctica algunas innovaciones de manera conjunta. SEP (2006).

2.2.2 Segunda característica: las condiciones de trabajo

En lo que se refiere a las condiciones de trabajo de los profesores, cabe destacar que se caracterizan por la muy escasa preparación pedagógica de por lo menos la mitad de ellos, cuya formación original se reduce a ser pasantes de alguna profesión relacionada con la materia que imparten, y por la atomización de sus contrataciones laborales (por asignatura y por grupo) (SEP 2005). En esta situación, la mayor parte de los profesores se ven obligados a atender unos 250 estudiantes diferentes por semana (en ocasiones muchos más) lo que obstaculiza

la posibilidad de una interacción pedagógica más personal y reflexiva con los jóvenes y con el resto de los docentes. Igualmente, se ven obligados a trabajar en diversas escuelas para mejorar sus ingresos económicos, atendiendo de prisa a cada grupo y con pérdidas de tiempo y energía en los traslados, además que esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución.

La actual organización académica no contribuye al intercambio de experiencias entre el personal docente y directivo. En la práctica, los espacios para el trabajo colegiado son escasos; no suelen analizarse los problemas de aprendizaje, ni establecerse los acuerdos necesarios para prevenirlos o solucionarlos de manera conjunta. Las reuniones de academia se realizan por especialidad lo que dificulta el diálogo entre profesores de asignaturas distintas. A las de evaluación, sólo suelen asistir los maestros de tiempo completo. En ambas, los asuntos que generalmente se abordan son de orden administrativo (organización de ceremonias y eventos, asignación de comisiones) o relacionados con la disciplina y con el mantenimiento o conservación del edificio escolar.

En torno al problema que entraña la modificación de los contenidos y la nueva programación curricular, poco se ha discutido respecto a la calificación de los profesores para impartir esos conocimientos, ya que con ello se les exigiría un dominio de su materia bajo formas que no aprendieron en la Normal. Además de que tampoco se ha hablado aún de lo que sucederá con los programas de formación docente en las normales superiores y universidades pedagógicas, y se muestra inexistente todavía la información suficiente sobre los cambios organizativos y de gestión que se desea impulsar en cada plantel en particular. (Bracho 2005)

2.2.3 Tercera característica: la presencia de un nuevo sujeto educador

A partir de 1984, cuando las escuelas normales se constituyeron en instituciones de educación superior que otorgan el grado académico de licenciatura, la

formación inicial de los docentes de uno y otro nivel educativo (primaria y secundaria) fue considerada de similar relevancia y complejidad, aunque con diferentes especificidades en los procesos de formación, dada la diferencia en las características de los educandos y en los aprendizajes a que éstos han de llegar.

Así, aunque las instituciones que forman a los profesores de educación secundaria se siguen llamando por tradición escuelas normales superiores, reciben egresados del bachillerato que han optado por una formación para la docencia en escuelas secundarias, y es común, aunque no sea condición de ingreso, que profesionistas que ya cursaron o están cursando una carrera universitaria, se formen posterior o simultáneamente para la docencia, inscribiéndose en las escuelas normales superiores.

Esto nos indica una problemática social que propicia el cambio del perfil profesional del educador de escuela secundaria. Al impulsar a una gran cantidad de profesionistas de muy variadas carreras a elegir la docencia como una oportunidad laboral ante la falta de oportunidades laborales de su real profesión y reflejar a su vez la falta de conocimientos didácticos para la impartición de sus respectivas materias SEP (2006).

2.2.4 Cuarta característica: diferentes condiciones laborales

Si bien en el trabajo cotidiano de la escuela los maestros no hacen referencia a las diferencias que existen entre ellos por su formación profesional de origen (a menos que se les pregunte), esas diferencias se expresan claramente al menos en dos aspectos vinculados a sus condiciones laborales: la contratación y la carrera magisterial.

Sobre la primera hay que mencionar ¿qué criterios se han seguido para contratar a los profesores en una secundaria pública? Uno de ellos es, ser “normalistas”, otro es el “perfil, es decir debe haber afinidad entre la materia a impartir y la

carrera estudiada (en el caso de los que no son normalistas), se vuelve importante mencionar que ajeno a la muy sonada lucha entre los normalistas y los no normalistas existen buenos y malos profesores en ambas partes, por lo que se vuelve importante mencionar que ante la excesiva burocracia en el proceso de selección de docentes ha provocado una enorme infiltración de gente que no cubre el perfil para ser un buen profesor, esto ante la existencia de una gran cantidad de lugares de interinatos que deben ser cubiertos de alguna manera, y en la mayoría de los casos es ocupada por los no normalistas, que difícilmente tienen opción a una base en la SEP. Esto ocasiona otra gran problemática que es el tener que dividir su día y semana en muy variados grupos y por lo consiguiente el traslado entre diferentes instituciones para poder sufragar sus gastos personales, además de múltiples claves y cheques de pago, lo que dificulta su gestión para ocupar una “plaza” debido a que se solicita como mínimo 19 horas de “base” en una escuela y no se toman en cuenta los interinatos, referente a su origen y ante la diferencia de saberes didácticos en la reforma solo se habla sobre la preparación académica y no así su formación pedagógica y desde luego su vocación como docente. SEP (2006).

2.2.5 Quinta característica: las expectativas profesionales

Hoy en día se puede decir a diferencia de hace algunos años que los “nuevos sujetos docentes normalistas” se encuentran en el área de la educación por mero placer y gusto a estar en el contexto educativo, ya que es tan difícil estudiar una carrera de profesor de secundaria como cualquier otra carrera universitaria, a diferencia de algunos no normalistas que ingresan en la impartición de educación por mero accidente o necesidad laboral, y aprovechan el que no sea un trabajo de tiempo completo de 9 a 6 que absorba todo su tiempo y esfuerzo, por una jornada en la que pueden administrar el día de acuerdo a sus necesidades y a la cantidad de clases en la(s) escuela(s) en que se encuentran laborando, inclusive aprovechan el tiempo que tienen entre una y otra clase para tener la opción de colocarse en un trabajo de su verdadera profesión, o para otros ser un excelente

trabajo de medio tiempo donde puedan atender una familia o estudiar otra carrera o especialización.

2.2.6 Sexta característica: Identidad profesional

El primer problema consiste en elaborar la propia identidad profesional. Esto implica cambiar la mentalidad, desde la posición del alumno que siempre ha sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay enseñantes que no aceptan el trabajo de ser profesor.

La formación inicial que han recibido suele repetir con insistencia lo que el buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”; pero nadie les ha explicado, en términos prácticos, cómo actuar, cómo enfocar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido contenidos de enseñanza, pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho a hacerse oír. Así, se les ha repetido hasta la saciedad la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo: “el buen profesor debe motivar a sus alumnos”; pero nadie se ha preocupado de que aprendieran de forma práctica diez técnicas específicas de motivación. Pese a que una de las principales tareas a desarrollar en su trabajo será la enseñanza

Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. “El choque con la realidad” puede durar años; en ellos el profesor novato tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos.

En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato del “profesor ideal”; quienes lo intentan descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal. Desde esta perspectiva, si las cosas

salen mal es porque yo no valgo, porque yo no soy capaz de dominar la clase; y, de esta forma, los profesores novatos se ponen a sí mismos en cuestión, y, a veces, cortan los canales de comunicación con los compañeros que podrían ayudarles: ¿cómo reconocer ante otros que yo tengo problemas en la enseñanza, si el “buen profesor” no “debe” tener problemas en clase?, la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante de normal.

Entre los profesores de secundaria no normalistas, el problema de la identidad profesional es que: “la inmensa mayoría de los profesores de secundaria nunca tuvieron una vocación clara de enseñantes, Estudian una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico)”. En efecto, nuestros profesores de secundaria se forman en unas Facultades universitarias de Ciencias y Letras que, ni por asomo, pretenden formar profesores. En ellas predomina el modelo del investigador especialista. Como resultado de este modelo, el profesor que llega al instituto para explicar geografía e historia, y, con un poco de mala suerte un curso suelto de ética, se identifica a sí mismo como “medievalista”, ya que, durante los últimos cinco años de su vida, la Universidad le ha insistido en la necesidad de estudiar epigrafía y numismática, latín y árabe para acceder a los documentos medievales, y se le ha iniciado en el trabajo de archivo, centrándole en una época histórica muy determinada y permitiéndole olvidar el resto de la historia. La universidad no se pone a pensar en el problema de identidad que sobreviene al medievalista cuando se enfrenta a una clase bulliciosa de treinta adolescentes en una zona rural o en un barrio conflictivo. El sentimiento de error y de autoconmiseración se apodera del nuevo profesor. El es un investigador, un medievalista, que ha pasado uno o dos años en la biblioteca preparando su tesis entre documentos originales que él es capaz de descifrar, ¿Por qué le obligan ahora a enseñar historia general, que no es lo suyo, y, de paso geografía y ética? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por

la historia, que es temas claves de su especialidad (como el apasionante tema de su tesis).

Para colmo, el futuro profesor de secundaria se da cuenta de que no sabe cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores de secundaria! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos, ¿Por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de treinta adolescentes bárbaros? Ellos gritan exaltados, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados, mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados.

Por contra, algunos profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que esto pasa, necesariamente, por una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes y ahí es donde toma su verdadera identidad. SEP (2006).

2.3 las actualizaciones de capacitación a los profesores de secundaria

La justificación de este apartado radica en la importancia que tienen los profesores en la escuela por ser el primer referente que tienen los adolescentes en su educación, por lo que se vuelve importante comprender los conocimientos que presentan los profesores para poder transferir conocimientos y métodos didácticos que emplean con los estudiantes

En la historia de la educación y formación de maestros, diversas investigaciones, diagnósticos y evaluaciones se han referido a la Educación en México como inequitativa, injusta, desigual, irrelevante, deficiente, desintegrada, rezagada entre otras expresiones y en un contexto comparativo al nivel internacional que la coloca en lugares de aprovechamiento académico y dominio del contenido, habilidad en la lectura, en las matemáticas y en las ciencias, muy bajos, sin inclusión, además, en los planes y programas del avance científico, pedagógico y tecnológico contemporáneos, agregando en cada década subsecuente a los 50's, del siglo pasado, la falta de dominio de los paradigmas planificados en nuestro país en un contexto de influencia internacional de insuficiente investigación, evaluación y sistematización educacional, además de la limitada producción y difusión académica entre la sociedad y la comunidad educativa, pero también es importante mencionar que a partir de la reforma del año 2003 la SEP se ha preocupado más de la capacitación y actualización de conocimientos para los profesores, pero también en este contexto complejo se ha expresado, por los estudiosos del tema, la baja calidad escolar a pesar de que en su momento se emplearon en forma intensiva los medios audiovisuales, el trabajo grupal, la actualización y la incorporación de otras prácticas educativas.

En estos días, con el antecedente de 1993¹, la mirada nacional está puesta en el marco de la incorporación de las nuevas tecnologías, en la tarea de atender a la población escolar durante (2007-2008) y los siguientes ciclos compuesta por treinta y tres millones setenta y cinco mil estudiantes y docentes de todo los niveles y modalidades educativas, de los cuales el ochenta por ciento corresponde a educación básica, preescolar, primaria y secundaria. En lo que corresponde a educación normal se inscribieron ciento cincuenta y cinco mil, setecientos

¹ La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria. Esta transformación, consecuencia de la iniciativa que el Presidente de la República presentó a la consideración del Congreso de la Unión en noviembre de 1992, es la más importante que ha experimentado este nivel educativo desde que fue organizado como ciclo con características propias, y bajo la orientación del educador Moisés Sáenz se desarrolló El Programa para la Modernización Educativa donde se estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de Educación promulgada el 12 de julio de 1993

cuarenta y tres alumnos, correspondiendo para el Distrito Federal, en educación normal, el dieciséis por ciento.

Ante estas necesidades, se vuelve prioritario generar un camino de la conciencia para hacer llegar a la comunidad educativa el saber científico pedagógico, artístico, tecnológico, ecológico y ético que implique comprender la vida, la profesión, la libertad concreta y realizada enmarcada en plano de la satisfacción y autorrealización humana. Donde las experiencias escolares aun cuando pueden ser diferentes, tienen elementos semejantes y con igualdad en las metas educativas.

En las Escuelas Secundarias (incluyendo la escuela secundaria diurna No. 209), Anexas a la Normal Superior de México se han tenido múltiples experiencias educativas, con la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula para aprender y enseñar, de parte de los maestros y maestras e incorporar a los alumnos y padres de familia en el aprendizaje real, desde la perspectiva de las comunidades presénciales hasta las comunidades virtuales en un proceso paulatino de interacción para compartir experiencias personales, colectivas e institucionales identificando problemas, alternativas de solución ante objetivos comunes y explícitos, pasando a compartir un lenguaje común y superar esfuerzos y resultados aislados, reconociendo la necesidad de redefinir el trabajo formal, convencional y profesional en la práctica del modelo centrado en el alumno, donde éste es copartícipe en los proyectos con apoyo tecnológico.

Es por lo anterior que la SEP busca que la totalidad de la planta docente de las Secundarias asista a las diferentes fases del proyecto de integración de las nuevas tecnologías como los dirigidos a los responsables de servidores, los talleres micromundos y mapas conceptuales. Así como, el diplomado Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación y Actualización del Magisterio, entre otros.

Las acciones anteriores tuvieron como principal objetivo que los maestros eleven su capacidad de diseñar, impulsar, desarrollar, gestionar, administrar y evaluar proyectos de formación y actualización del magisterio, apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, los pendientes, las tareas y los retos educacionales con apoyo de las nuevas tecnologías reales y potenciales son complejos y variados ante la brecha generacional como de conocimiento.

En el caso específico del personal docente de la Escuela Normal de Maestros, su incorporación al proyecto integral a la aplicación de las nuevas tecnologías ha sido muy limitada en el número de participantes y en la aplicación de la información obtenida en el diplomado, en clínicas y talleres, además de los problemas de conectividad, del uso de espacios físicos, designación de responsables o coordinador del área, así como el escaso apoyo oficial de parte de la autoridad institucional, agregándose además que la instalación del servidor no se ha realizado por lo que los docentes no se encuentran a la altura de las necesidades tecnológicas que se viven en nuestros días.

Lo anterior a diferencia de la Escuela Superior de Educación Física que se ha preocupado por integrar, en la comunidad educativa del plantel, las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación y actualización del profesorado realizando en su oportunidad diversas exposiciones y muestras pedagógicas hasta culminar en julio 2003 en la jornada académica Hacia la Normal Siglo XXI, con aplicación inmediata de las clases de biomecánica, excursionismo, recreación, investigación, elaboración de software educativo para hándbol y la biblioteca automatizada con amplia participación de estudiantes y con el apoyo de las autoridades del plantel.

Ante esta situación, los maestros y maestras de las diversas escuelas asistieron a su vez a los cursos-talleres micromundos y robótica educativa, mapas

conceptuales como estrategia didáctica, diplomado en Formación de líderes académicos, didáctica y tecnologías en situaciones educativas, así como a la clínica permanente para desarrollo de servidores, taller de elaboración página Web y ambientes interactivos orientados por presentaciones.

Es preciso plantear que en la Escuela Normal Superior de México su personal docente ha asistido a los mismos cursos-talleres, diplomados, clínicas y actividades para la incorporación de las nuevas tecnologías en la formación escolarizada y en la configuración de las comunidades virtuales. Sin embargo, la solución académica de la incorporación de las tecnologías es muy variada según las especialidades y las asignaturas; así en las doce licenciaturas se plantean diversas estrategias en formación inicial y permanente, incluyendo la maestría en educación básica con programas interplanteles, con esto se busca la actualización de contenidos y términos a los profesores para poder comprender los términos que manejan hoy en día los alumnos que tienen un mayor contacto con las Tic's.

2.4 Los paradigmas actuales y la experiencia magisterial en la formación y la actualización para la educación normal

Sin duda alguna la modificación de los paradigmas predominantes en la formación del Magisterio ha pasado, desde mediados del siglo XX y hasta nuestros días, por diversos modelos didácticos con las aportaciones de la psicología, la pedagogía, la biología, la sociología, la antropología, la geografía y la política educativa.

Así, en ocasiones, se ha centrado en el enfoque comunitario, privilegiando la transmisión del contenido, década de los 50's, para pasar en los 60's al planteamiento por proyectos significativos, lo que propicia en los 70's la reforma educativa constructivista conductista, agrupadas en el nivel de educación básica las asignaturas por áreas, con el material didáctico elaborado por el profesor, incluida la cibernética en el modelo estrategia de planeación y de retroalimentación; en los 80's aparece el modelo de investigación en forma presencial, con material para interactuar en el conocimiento de la realidad; la

modernización educativa en la década de los 90's tiene modalidades de tipo presencial y abierta con fichas y material para interactuar, con los alumnos, la evaluación por competencias de acuerdo con el modelo del constructivismo social, y así llegar al año 2005 basados oficialmente en los términos de calidad y competencia en el modelo de educación normal siglo XXI con base en el enfoque humanista integrador centrado en el alumno.

Consecuentemente, en esta síntesis de estrategias didácticas, a partir de 1993 las nuevas tecnologías han sido incorporadas en los planteles de educación normal al servicio de la educación básica según las ideas del constructivismo con aproximaciones en la mediación del ambiente, para lograr una revisión histórico-crítica, en una interacción autónoma y de colaboración, comunicación e interacción participativa.

En el modelo indicado el profesor se convierte en usuario de programas computacionales educativos, desarrollando con los alumnos juegos, habilidades, resoluciones creativas, conocimiento en programación en logo y básico, así como experimentación en programas de laboratorio que permitan transformar la práctica docente en la planeación, el diseño y la programación, la validación e implementación que considera al factor pedagógico y al factor computacional.

Entonces hemos pasado en la formación y actualización del magisterio de los paradigmas enfocados en la transmisión, como el conductista, el neo conductista, el tradicional activo, el tradicional constituido que destaca el aprendizaje acumulativo y el procesamiento de la información, al paradigma centrado en las acciones articuladas del alumno y del profesor, como en el método socrático, educación progresiva, educación y trabajo.

A su vez, se continuó con los paradigmas centrados en el estudiante como el de autoestructuración que procura el descubrimiento a través de la observación y la autoestructuración, centrado en los métodos de invención.

En otra agrupación de paradigmas encontramos el actual denominado interactivo integrador basado en los métodos pedagógicos de la interestructuración y el paradigma sociocultural centrado en el alumno: los educandos de educación básica, lo que ha sido vivenciado y concretado en múltiples experiencias formativas en el reto de modificar el modelo de aprendizaje, atender las metas de la educación, considerar el papel del docente, el papel del alumno, comprometer la sensibilización de las autoridades educativas de los planteles, fortalecer la formación de habilidades básicas en cómputo, sistematizar el mantenimiento de equipo y conectividad, lograr la producción de material multimedia para portales educativos, la incorporación de servidores, la vinculación y comunicación como apoyo de diversas instituciones nacionales e internacionales como el IPN, UNAM, SOMECE, ILCE, UPN, CAM e instituciones de educación normal incorporadas, además de lograr la conformación de redes de comunicación y el desarrollo de otras alternativas de educación que no estén limitado por la ubicación geográfica que se aproveche el, tiempo disponible, la heterogeneidad de los asesores, de los estudiantes y consultores en un ambiente de trabajo pertinente propiciado por la comunidad virtual.

El reto, las acciones, los proyectos, las necesidades reales, las oportunidades, los servicios y las ofertas con valor agregado son múltiples, en un entorno diferente, multicultural e interdisciplinario con un esfuerzo integral, eficiente y de calidad educativa que represente un modelo dinámico y actual, así como en prospectiva en la formación y actualización de los docentes en lo que mucho puede contribuir el modelo hacia la educación normal del siglo XXI.

Las acciones se han iniciado, los resultados empiezan a obtenerse, el proceso es a mediano y largo plazos, las aportaciones institucionales son las que describimos a continuación con sus problemas, limitaciones, intenciones, experiencias y emociones en el empleo de las nuevas tecnologías, como herramientas, que habrán de consolidarse con el apoyo de la comunidad educativa y social en los siguientes planteles y unidades, Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior,

la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños, la Escuela Superior de Educación Física, la Escuela Normal de Especialización y en la Escuela Normal Superior de México, a través de la Coordinación de Nuevas Tecnologías.

2.5 la reforma y los maestros

Considerar al maestro como un factor decisivo de la reforma educativa no puede hacerse al margen de sus condiciones concretas de trabajo; en el caso de los docentes de secundaria es necesario reconocer que, por sus particularidades laborales, algunas de las medidas de cambio presentan dificultades a la hora de concretarse. Para comenzar, me referiré a la aplicación de nuevos enfoques y formas de trabajo que se pueden observar en los actuales programas de estudio, que buscan una mayor participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, se ve obstaculizada por la gran cantidad de alumnos que cada docente debe atender. Además, la organización del trabajo escolar, que contempla clases de cincuenta minutos, implica para los docentes la realización de múltiples actividades en ese tiempo: pasar lista, calificar tareas, controlar la disciplina, dar el tema, poner ejercicios y calificar de manera permanente todas las actividades de los alumnos “para evitar que se desordenen”, repitiendo esto en cada uno de los grupos que le correspondan.

Muchos alumnos, grupos y actividades es la tónica del trabajo docente de este nivel; en tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y, a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo “*los buenos y los malos*”.

Otro aspecto es el de la actualización que la S.E.P. (2006) oferta a los maestros, con la cual se apela a la disposición de cada docente para utilizar su tiempo libre. Si pensamos en las cargas de trabajo que éstos tienen, y a ello agregamos que muchos maestros de secundaria no pueden acceder a la carrera magisterial (uno de los atractivos de dichos cursos es precisamente que dan puntos para este

programa), se entenderá el poco interés para tomarlos. La formación permanente es un espacio de reciclaje durante la vida profesional del maestro y una necesidad imperativa en secundaria, para lo cual deberían diseñarse diversas estrategias, como organizarla desde la escuela misma o inscribirla dentro del tiempo laboral, rompiendo con ello el aislamiento que, por ahora, caracteriza el trabajo de los maestros de dicho nivel. Ésta, además, deberá considerar la diferente especialización de los docentes, e incorporar la visión del profesional a la que va dirigida. El nuevo sujeto docente que ha irrumpido en la secundaria presenta características particulares que es necesario tomar en cuenta para pensar con otra lógica en la actualización que ahora se le ofrece.

De la misma manera, la propuesta de trabajo colegiado en las escuelas, que pretende la participación del colectivo en proyectos escolares, supone la existencia de una unidad escolar que no puede existir, debido a la estructura organizativa de las escuelas.

Considero que más allá de modificaciones legislativas o de reformas educativas que entran de manera lenta al ámbito de las escuelas y sobre todo a sus prácticas, la secundaria tiene aún muchos problemas pendientes que tiene que resolver, entre ellos las condiciones de trabajo de sus docentes.

Para concluir este capítulo podemos referir que, la secundaria ha tenido transformaciones con el paso del tiempo que no han sido debidamente analizadas y consideradas en el diseño de nuevas políticas; aquí hablamos de los maestros, pero podemos hacerlo extensivo a la heterogeneidad del alumnado producto de la masificación del nivel, al descenso del estatus, a las nuevas demandas sociales que enfrenta la secundaria, entre otros muchos.

Será posible que aún cuando la postura del gobierno sea la de la mejora de los programas y la actualización y capacitación del profesorado, las inconformidades, los bajos salarios, la problemática diaria que enfrentan, las cargas de trabajo, salones de clase saturados, y en algunos casos pocos conocimientos didácticos y

de especialización se pudieran ver reflejados en el actuar diario del profesorado, en el ánimo o desánimo, y estas situaciones verse reflejadas en el trato directo a los alumnos y cuál sería la interpretación de estos hechos por parte de los adolescentes?, en el próximo capítulo hablaré más en específico sobre los principales factores que pudieran afectar el desarrollo educativo de los adolescentes, así como las principales características de los actores de la violencia escolar.

Capítulo 3

Principales vínculos de violencia que afectan la construcción de la identidad y desarrollo del sujeto

Capítulo 3.- Principales vínculos de violencia que afectan la construcción de la identidad y desarrollo del sujeto

En el capítulo 2 observamos los paradigmas y las políticas educativas que rigen la educación secundaria así como las principales características de los profesores que laboran en estas instituciones, ahora en este capítulo, observaremos las características principales de los adolescentes, es decir los alumnos de las mismas escuelas, empezaré por analizar cómo es su relación entre pares, además de los diferentes aspectos del entorno social en que se desarrollan y como pudiera llegar a afectar o influirles en su desarrollo, esto para poder intentar comprender el actuar diario de los adolescentes, es decir, los estudiantes típicos de una escuela secundaria.

3.1 Comportamientos “naturales” entre adolescentes

Para poder comprender los comportamientos “naturales” de los adolescentes empezaré por definir a la adolescencia misma. La adolescencia es la etapa en la que el niño deja de ser niño y se convierte en un joven que va hacia la etapa adulta. Es un camino largo entre la niñez y la adultez, en esta etapa aparecen muchas interrogantes que los llevan a múltiples comportamientos contradictorios y variados. Abordar el estudio del desarrollo de la personalidad de los adolescentes, es encarar un problema científico y social que estudian diferentes ciencias como la Psicología, la Medicina, la Sociología y la Pedagogía, entre otras.

Esto provoca una diversidad de criterios sobre este período del desarrollo humano, algunos de los cuales lo refieren como "etapa de desarrollo difícil, crítica, la mejor, insoportables" y pocas veces se tiene en cuenta el desarrollo continuo alcanzado desde el nacimiento hasta este momento, sus potencialidades y posibilidades de crecimiento, importantes modificaciones físicas, cognitivo, instrumental, afectivo volitiva y valorativa, visibles en el desarrollo de los adolescentes. En este período es donde intentan aceptar la realidad de sí mismo,

su propia identidad, que provocan los cambios físicos, psíquicos entusiastas, emotivos y en otros casos, poco animados, sin proyección y despectivos, y en general manifiestan necesidades cognitivas, afectivas, de apoyo y de orientación de las personas adultas que los educan.

En los análisis realizados por diversos autores y desde aristas diferentes como (Amador 1995, Díaz 1996, Kon 1990, González 1989, Bozhovich 1976, entre otros), coinciden en la necesidad de un enfoque genético en el estudio de la adolescencia, donde las formaciones psicológicas se estructuran, estabilizan y potencian nuevas y más complejas formaciones psicológicas, como un proceso de configuración y socialización de la personalidad.

La Psicología analiza el desarrollo de la personalidad de los adolescentes como etapa o período. Esta conclusión obstaculiza las vías educativas que deben poner en práctica los docentes y los padres, ya que tienden a caracterizar, casi como absoluto, el desarrollo alcanzado en cada período y no se percatan que es un proceso ascendente y con interrelación con las etapas anteriores.

En contraposición, el análisis genético concibe a la personalidad en un proceso de constantes cambios y transformaciones durante su evolución y desarrollo, donde se pueden anticipar las acciones de orientación del próximo desarrollo psíquico y social del adolescente y atender sus individualidades desde las necesidades personalizadas por cada sujeto en la compleja interacción de factores internos y externos.

Esto justifica que los adolescentes en su complejidad de relaciones y de influencias de los contextos que los rodean necesitan de un proceso educativo integrador que favorezca el desarrollo de la personalidad como una unidad indisoluble; es decir, no se puede fraccionar atendiendo a particularidades y necesidades muy específicas. Debe tenerse en cuenta que el desarrollo es un

proceso que no culmina en una etapa, sino que sustenta en otra superior y que en la combinación socio-psico-biológica se producen estructuras más complejas.

Así, podemos sostener que la personalidad se forma, se desarrolla y se estructura a través del proceso de asimilación de la cultura material y espiritual creada en y por la sociedad y en la que el sujeto es activo y transformador en las actividades y la comunicación que despliega, que se hacen cada vez más complejas.

La adolescencia como proceso del desarrollo continuo, aprovecha la estructuración y potencialidades del periodo anterior, tomando en cuenta la construcción y el acervo personal que ha ido asimilando de los contextos de interacción que favorecen o entorpecen su crecimiento personal; entendiendo por crecimiento personal el desarrollo físico, psíquico-social en el proceso de la práctica histórico - social concreta.

En los contextos escolar, familiar y comunitario el adolescente vivencia las influencias que sobre él se ejercen, ya sean dirigidas o espontáneas y que le permite un arsenal de conocimientos, reflexiones y criterios que lo proyectan en la búsqueda de satisfacción de necesidades en las formas de relaciones que establecen y que dinamizan su desarrollo.

En estos contextos de socialización establece su identidad personal, forja lazos interpersonales fuera de la familia con sus amigos, e inicia la selección de pareja, aprende a controlar de manera responsable la sexualidad en desarrollo, sus actitudes hacia las diferentes tareas, deberes, hábitos y capacidades necesarias para enfrentar los distintos eventos que le impone el medio social.

Esto le exige una interrelación que propicie respuestas asequibles a los cambios y contradicciones que aparecen en sus contextos educativos y responder desde las posibilidades cognitivas que poseen hasta ese momento.

El desarrollo de los adolescentes está sometido a un intercambio activo, dirigido, espontáneo o desde lo oculto en sus contextos, que los implica individualizarse para la búsqueda, de manera personal, de alternativas ante las variadas contingencias, y que aceptan o rechazan las condiciones e influencias que desarrolla la familia, el grupo, la escuela o la sociedad en general.

Estas influencias educativas no siempre son aprovechadas por la escuela y la familia para conocer el potencial de desarrollo que van alcanzando los adolescentes desde la reflexión y el análisis crítico con ellos, pues tratan de imponer criterios o medidas educativas que entorpecen el desarrollo normal y la educación de la personalidad, y favorecen la aparición de conductas negativas.

Los estudios sistematizados, sobre el adolescente, por diferentes autores como Amador (1995), González (1989,1990), parten de los principios básicos de los estudios de la personalidad en la psicología marxista, tomando en cuenta la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, la actividad y la comunicación y el sujeto activo en las relaciones sociales; han particularizado en la motivación, los ideales, la socialización y los contextos que actúan como potencializadores del desarrollo de la personalidad, entre otros aspectos.

Desde los referentes anteriores del criterio del estudio holístico de la personalidad, donde se potencia la formación integral y sana del sujeto, entendida esta como los recursos psicológicos, sociológicos y biológicos normales que van desarrollando los adolescentes para responder a las influencias que reciben del medio social, utilizarlo como premisas, y fuente de enriquecimiento personal, congruente con las posiciones o tomas de decisiones del sujeto, ante cualquier actividad o relación que establece, y poder autorregular su conducta en los contextos de actuación, Díaz (2001). Coincido con Rodríguez (1996 pp. 73) cuando plantea: La actuación personal no tiene porqué responder necesariamente a las exigencias, las normas y valores contextualmente aceptados o socialmente adoptados, estas decisiones que se toman, correctas e incorrectas, oportunas o no, tienen como trasfondo la

autorregulación personal, a lo que le agrego el desarrollo consciente de la actuación personal que tiene cada sujeto.

En este período, los adolescentes, necesitan recursos personales y orientación permanente, por parte de los docentes y los padres para regular conscientemente su conducta o modos de actuar, ya que este período está en formación y estructuración de sus formaciones psicológicas, de elaboración personal de sus puntos de vista, ideas, convicciones y que no siempre logra por sí mismo clarificar ante situaciones adversas.

Estas incongruencias aparecen por la diversidad de exigencias, la falta de coherencia entre los métodos educativos que utiliza la escuela y los que asumen los padres en el hogar, entre otros causales, por lo que la corrección de lo anterior les permite, de manera efectiva, orientar el desarrollo personal de los adolescentes.

En este período los adolescentes no poseen una estabilidad en su estructura psicológica que les permita hacer proyecciones personales, análisis crítico en determinados momentos, de igual forma carecen de puntos de vista variados que les faciliten formar cualidades positivas y desarrollar otras como la honestidad, responsabilidad, el respeto, humanismo u otras que son intransferibles y personales. Una vía esencial que facilita lo anterior es la orientación grupal e individual para la adquisición de conocimientos, desarrollar la comunicación positiva en las diferentes relaciones, la reflexión, la defensa de sus criterios, conformar opiniones propias, vivencia críticamente la realidad, educar su independencia, la autocrítica y lograr una autovaloración adecuada desde sus implicaciones personales y su autorregulación.

En el diagnóstico realizado como parte de la investigación La prevención educativa de los adolescentes en el contexto de la escuela y la familia, defendido como tesis doctoral por Díaz (2001) se aprecian características importantes del

desarrollo de la personalidad en el adolescente que se corresponde con otras en investigaciones realizadas, como: La caracterización del adolescente de segundo y tercer grado de las secundarias básicas (1987 – 1988) y coincidentemente se infiere durante la sistematización del análisis y la reflexión de los resultados de los informes de caracterización que realizan los estudiantes, bajo la dirección del colectivo de el Adolescente y su Desarrollo.

Se reflexiona que los adolescentes, de forma general, son comunicativos, se expresan con claridad y sus contenidos se corresponden con los temas de discusión y sus necesidades, se manifiestan activos, críticos ante situaciones diversas y fuertes motivaciones hacia aquellas actividades que vivencian y les permiten interrelaciones afectivas o cognitivas con sus compañeros; se percibe un desarrollo ascendente en su autovaloración y de incorporación de puntos de vistas, ideas, desde la reflexión colectiva; su desarrollo cognitivo refleja un crecimiento paulatino, a partir de los diferentes aprendizajes que incorporan y expresan en las actividades escolares.

A pesar de los avances en la conceptualización teórica del desarrollo de los adolescentes y los esfuerzos en su implementación en la práctica pedagógica, los docentes de las secundarias básicas no logran atender en toda su magnitud la diversidad de los sujetos; por lo que persiste la percepción de una comunicación poco afectiva entre ellos y sus profesores, no siempre se sienten motivados por las actividades que desarrollan en el contexto escolar, no se sienten protagonistas y participativos de su proyecto escolar, no siempre son atendidos de acuerdo con sus necesidades cognitivas-instrumentales y afectivo-volitiva.

Estas necesidades si bien son reconocidas por la literatura científica, en la práctica pedagógica y en el proceso de educación de la personalidad de los adolescentes siguen siendo un problema a resolver, ya que no se enfoca el proceso educativo con una integridad de los contextos socializadores.

La personalidad no es solo el resultado de las circunstancias, sino que la sociedad contribuye a formarla, es decir, es producto de la historia. Es por ello, que el proceso educativo formativo de la personalidad está condicionado por la calidad de la información de los contenidos, el ejemplo personal de quien lo transmite, por la comunicación positiva y orientadora, aspecto importante en las relaciones sociales, en particular en el período de la adolescencia.

"Toda actividad humana, así como las formas más variadas de comunicación social, transcurre siempre en el marco de los grupos y determina la formación de sus cualidades psicológicas", Lugones (1985) Tales cualidades, como la concepción del mundo, reflexiones sobre este, intereses, convicciones, autovaloración y su proyección futura, pasan por el prisma de la subjetividad y sus vivencias, a partir de los conocimientos adquiridos en el medio social y se estructuran en el sujeto, dando lugar a expresiones personales en sus modos de actuar consciente.

Al plantear que el proceso de formación y estabilización de cualidades de la personalidad está condicionado por las influencias sociales, no estamos negando el papel de las condiciones biológicas, que en la adolescencia, provocan fuertes cambios observables que inciden en la transformación y estabilización de la personalidad en desarrollo. A su vez, estas condiciones biológicas y sociales son fuentes de alteraciones en sus modos de actuar, lo que a veces es desconocido por los que les educan, provocando fuertes crisis a los adolescentes, que las enfrentan sin recursos o herramientas para resolverlas ya que ni la escuela ni la familia se lo enseñan, lo que provoca una búsqueda personal, fuera de estos contextos socializadores, que no siempre es la adecuada.

3.2 La familia como generadora de violencia

En este apartado quiero explicitar que hay una violencia natural y universal que es necesaria para la supervivencia. La división celular no podría hacerse sin

violencia, es necesario que se dé una ruptura para que la vida siga adelante, es necesario el acto violento del parto para nacer a la vida. Pero violencia no es lo mismo que odio y agresividad. El odio (también el amor) se refieren y se dirigen a un objeto identificado, la violencia es una reacción mucho más primaria y elemental y no está vinculada a una relación objetal. La facultad de crear un vínculo personal se organiza al mismo tiempo que los cuidados parentales y esto se reproduce, hasta cierto punto, en el período adolescente. La familia puede ejercer sobre sus miembros y descargar en ellos una violencia que configurará sus personalidades y sus modos de situarse ante la vida. Hay un tipo de violencia activa, cruel, brutal. Un importante número de niños, uno sólo, ya sería demasiado, muere a manos de sus progenitores (no puedo ni quiero llamarles padres), otros muchos sufren agresiones directas, castigos corporales es la violencia agresiva en estado puro. En esta parte quisiera traer a debate, otra clase de violencia, no es la violencia por acción sino por omisión, no por exceso sino por defecto. Es lo que consideramos actitud violenta hacia los hijos, aunque socialmente pueda incluso aparecer como entrega. Es la violencia de dar demasiado para no tener que dar. Es la violencia de permitir sin límite, disfrazando esa permisividad de actitud tolerante para encubrir el miedo que a algunos padres les produce vivirse a sí mismos como seres adultos.

Quiero señalar también lo importante que me parece considerar la violencia que se ejerce desde el grupo familiar cuando éste, no es capaz de actuar como tal, es decir, conteniendo y tramitando la pulsionalidad infantil que, es esa otra violencia que está puesta al servicio de la vida. En su lugar, las funciones protectoras que deben ejercer los padres, se trasladan, quedándose el niño/a con “huecos afectivos” que no sabe cómo llenar. Algunos jóvenes intentarán cubrirlos más adelante con indumentarias protesticas (clavos, botas, objetos duros), corazas con las que intentar cubrir la fragilidad interna y de paso, aprisionar los sentimientos de culpa para no tener que entrar en contacto con ellos.

Violencia y Familia, términos muy cargados de contenido que quiero entrelazar y preguntar cómo interactúan y cómo influye esa inter-actuación en el desarrollo evolutivo de niños y adolescentes.

En palabras de Bergeret (1995 pp. 97) “la violencia es instintiva, innata, destinada a ser progresivamente integrada en otras finalidades humanas durante la infancia y la adolescencia para, de adulto, acceder a un eficiente y libre ejercicio de las capacidades amorosas y creativas”.

Etimológicamente violencia es: deseo de vivir. El diccionario Littré define violencia como “cualidad de lo que actúa con fuerza”, por esto, la vida es violencia. No necesariamente implica el deseo de dañar. Se refieren y se dirigen a un objeto identificado, la violencia es una reacción mucho más primaria y elemental y no está vinculada a una relación objetal. Los etólogos dicen que el ser humano es asesino por naturaleza, pero que el entendimiento y la razón le hacen reprimir esos impulsos y que el género humano tiene la facultad de amar a los demás mediante el amor a la madre por lo que, la identificación con un grupo, antes de pasar por esa fase sería difícil, si no imposible para el niño.

La facultad de crear un vínculo personal se organiza al mismo tiempo que los cuidados parentales y esto se reproduce, hasta cierto punto, en el período adolescente.

En las fases tempranas de la vida, el niño necesita de un objeto humano para actualizar funciones mentales y psíquicas sin las cuales no se puede lograr el proceso de humanización, un objeto humano que transmita junto con la imprescindible envoltura afectiva, mediante la cual adquirir seguridad y confianza, la necesaria transmisión de una norma que organice la confusión y el desorden interno de pulsiones que puedan llegar a atentar severamente el proceso de construcción de la propia identidad. Ese objeto humano, básicamente la madre, está incluido en el primer grupo de pertenencia, esto es: la familia. Las figuras

parentales “externas” van a ir constituyéndose en los años de infancia como “objetos internos”, buenos o malos, pero con los que el adolescente va a tener que mantener relaciones internas que, a su vez, podrán ser también buenas o malas.

Sabemos que en el proceso de organización de la identidad son de vital importancia las identificaciones que el adolescente ha ido haciendo a lo largo de su vida, y también sabemos que los procesos de identificación que se han ido llevando a cabo en la infancia mediante la incorporación de esas imágenes parentales, posibilitarán al adolescente, la forma de elaborarlas difíciles situaciones cambiantes por las que ha de transitar.

El adolescente, como nos señala Aberastury (1977 pp. 54) se encuentra, y se enfrenta, con los tres grandes duelos que marcan esta etapa:

a) el duelo por el cuerpo infantil, asistiendo como espectador impotente a los bruscos cambios corporales que se dan en su propio organismo. Es difícil para un adolescente, no sentir los cambios puberales como transformaciones violentas en el propio cuerpo.

b) el duelo por la identidad infantil, que da paso a una inestable identidad convulsionada por los procesos adolescentes.

c) el duelo por los padres de la infancia, éstos, a su vez, en duelo por la pérdida del niño/bebé que se aleja cada vez más de ellos en el inicio de su camino al mundo adulto.

Una sociedad como la actual que difícilmente soporta y tolera frustraciones y un duelo es el exponente máximo de éstas, no facilita sentar las bases para que los adolescentes puedan elaborar los duelos “normales” mencionados. La pérdida es negada sistemáticamente, impidiendo poder llevar a cabo el aprendizaje que permitirá poder tolerar la angustia de castración, que dé paso a la renuncia a la

omnipotencia infantil. Ahora es cada vez más fácil encontrar una patología relacionada con conductas violentas y/o agresivas. Los padres están desbordados y no se vinculan con sus hijos.

La sintomatología está en relación con conductas o actividades que bordean el terreno de lo asocial cuando no, directamente de lo delictivo. Es una sintomatología que se centra en dificultades en las relaciones interpersonales, a veces, poco clara, confusa, indefinida, en cualquier caso, de corte *regresivo* y *narcisista*. Se habla de “personalidades psicopáticas” y de modo mucho más amplio de “*trastornos del comportamiento*”. También es lo que vemos a nivel social. Chicos/as con una absoluta intolerancia a la frustración, con la irritabilidad que ello conlleva, y sin apenas capacidad para la espera. (Femenia y Muñoz 2003)

Con un funcionamiento mental más propio de proceso primario que ya de un pensamiento más secundarizado y elaborado, por lo que predominan mecanismos mentales en los que se utilizan recursos tales como: omnipotencia del pensamiento, negación, autopercepción de un yo grandioso, etc. Las relaciones interpersonales que establecen son de una gran intensidad pero también de una gran superficialidad, reclamando constantemente aportes narcisistas. Niños/as que adolecen de una importante deficiencia afectiva, en ausencia de figuras paternas suficientemente sólidas y estables que permitan poder hacer buenas identificaciones que den paso a convertirse, posteriormente, en adultos con capacidad de entender al otro, como otro Yo, capaz de sentir y de padecer lo mismo que él mismo, y vivir esta diferenciación Yo-Los Otros, como un enriquecimiento en lugar de vivir a los demás como elementos peligrosos y amenazadores para su frágil identidad.

Creo que Jeammet (2002), ha hecho importantes aportaciones a la comprensión de los procesos internos que se desarrollan, sobre todo en el adolescente, el adolescente actúa y ejecuta acciones violentas. La violencia se presenta como un

mecanismo primario de autodefensa de un sujeto que se siente amenazado, dice Jeammet.

En la negociación y tramitación que todo sujeto debe hacer entre su mundo psíquico interno y la realidad externa, la articulación entre ambos fracasa cuando la respuesta es lo que viene en llamarse, comportamiento violento. En el “Compendio de Psicoanálisis” dice Freud (1995 pp. 183) que “*el Yo debe su origen y sus más importantes características adquiridas a la relación con el mundo exterior real*” de manera que, en ese intercambio del niño con su entorno, y en el que, las relaciones afectivas con los objetos amorosos primarios son de una importancia crucial, se va organizando y consolidando la estructura de ese Yo.

Si el niño ha recibido los suficientes aportes de contención y de receptividad afectiva, podrá organizar un Yo suficientemente estable y seguro como para no sentirlo amenazado.

Unos apoyos narcisistas sólidos, sin dudas ni fracturas por parte de los padres en lo que están transmitiendo a sus hijos, con un fondo de placer y de confianza que el niño percibe como suyo, y no, como algo que “debe”, es lo que constituye la base de una relación segura. Cuanto más sólidos son estos apoyos, que recargan el narcisismo estructurante del niño (no el narcisismo maníaco/omnipotente) más fácil le es entrar en contacto con un objeto que no amenaza su Yo (Freud, 1991: 116)

Es muy frecuente encontrarnos en la actualidad con padres “asustados”, padres frágiles narcisísticamente, que no son capaces de incluir a sus hijos en una normativa que organice límites (externos e internos) con los que el niño pueda sentirse protegido y seguro. Actualmente prevalece un planteamiento de sociedad sin límites y también de familia sin límites (anecdóticamente señalamos que en el lenguaje publicitario cada vez es más frecuente incluir la expresión “*sin límites*” para definir la bondad del objeto de consumo a vender: “*placer sin límite*”

“*satisfacción sin límite*”, etc.), y cuando no hay límites lo que hay es vacío interno y sobre todo, confusión (Freud, 1991 pp. 225)

Vacío interno que hay que llenar compulsivamente de “cosas”, encontrándose así el adolescente parasitado en su deseo por un deseo anónimo que, engañosamente identifica como propio.

La represión, necesaria y saludable, para organizar el mundo interno se confunde con el autoritarismo, mezclado con la idea equivocada de que la frustración es contraproducente, e incluso peligrosa, para el buen desarrollo evolutivo del niño.

En su lugar, se instaura una corriente de permisividad condescendiente, que lejos de proteger al niño/adolescente, le va colocando en situaciones de las que no se puede hacer responsable. Tiene permiso para hacer actividades que pueden llegar a ser lesivas, incluso para su propia integridad física (niños profesionales de las carreras de motos).

El consumo desaforado de objetos se va instalando como criterio de vida. Así, nos encontramos con esos niños/as que están en un permanente reclamo hacia los padres, reclamo no sólo de objetos materiales, sino también de costumbres y modos de vida para las que aún no se dispone de la suficiente capacidad de comprensión en lo que ha significado y consecuencias puedan dar lugar. Los padres, inseguros ellos mismos, se transforman en proporcionadores continuos de cosas y gratificadores de supuestas necesidades, lo que va contribuyendo a fraguar la idea de que el Otro no es sino un medio para conseguir fines. Las funciones paterna y materna no se transmiten y el aprendizaje no circula en el campo de conseguir una verdadera humanización y socialización (González, 1996).

La pareja parental, que muchas veces no es posible sostener unida, pero también muchas veces, (aun permaneciendo unida) es difusa y abdica de sus

responsabilidades, no transmite con suficiente claridad el reparto de roles familiares y éstos quedan confundidos, con lo que la estructuración edípica, cuando se instaura, lo hace débilmente. Los padres no quieren ser padres, sino “amigos” de sus hijos, colocándose así, en un lugar que no es el que les corresponde, abdicando y renunciando a ejercer su función de padres, que, por otra parte, es reclamada por sus hijos. La sociedad de consumo se presenta como “La Gran Madre” dispensadora y gratificadora de necesidades y deseos, y la omnipotencia infantil se ve así, alimentada en lugar de frustrada (González 1996).

La capacidad de espera, mediante la que poder tolerar la demora en la consecución de los objetivos, no se presenta como una función a desarrollar y potenciar, sino que queda elidida y se coloca en su lugar, la urgencia de la satisfacción inmediata, “aquí y ahora”.

Por otro lado, la invasión excesiva de estímulos, imposibles de procesar psíquicamente, da origen a una saturación interna para las que el niño y el adolescente no tiene aún recursos organizados con los que poder dar respuesta. La avalancha de juguetes con los que, a veces, se sepulta literalmente al niño, dotados de una tecnología muy por encima de las capacidades de poderlos comprender, dado que dicha tecnología es abrumadora y posibilita acciones para las que no es necesario comprender la base de su funcionamiento, facilita la creencia de que los conocimientos y los procesos cognitivos son secundarios a la ejecución del “acto”, presentándose éste casi como algo “mágico”.

Cuando un objeto se estropea o rompe, queda sustituido, casi de inmediato por otro igual o mejor. Curiosa y paradójicamente, este avance científico y tecnológico, a veces, en lugar de dar paso a una apertura de pensamiento en la línea del proceso de desarrollo maduro y adulto, decimos que “a veces” en su uso indiscriminado y carente de reflexión, viene a entroncarse con el más primitivo e infantil de los funcionamientos mentales: el que no tolera la renuncia y recurre a la

“magia”, como hacía el hombre primitivo para explicar aquellos fenómenos que estaban fuera de su alcance cognitivo.

El conocimiento, la valoración del trabajo y la teoría que subyace a cualquier desarrollo científico, quedan relegado al terreno de lo “desechable” en identificación con los propios objetos, las más de las veces, también desechables. El adolescente violento es un adolescente profundamente inseguro, que trata de compensar en una especie de huida hacia delante, un Yo frágil, dependiente y amenazado en sus límites y, por lo tanto, en su identidad. Las conductas violentas se presentan, así, como un intento de adquirir una identidad grandiosa y fuerte que resulta ser una pseudo identidad con la que intentar protegerse de los duelos de fondo, que no han podido ser elaborados por no haber podido ser, ni tan siquiera planteados y son, digámoslo así, duelos evolutivos normales (González, 1996).

Otros tienen que ver con el sentimiento de soledad y abandono en que se encuentra el niño que no recibe la cobertura materna/paterna, tanto en su versión deficitaria (niño que no recibe nada) como en la de sobreabundancia (exceso de “otras” cosas, pero no, ejercicio de la parentalidad). En ambos casos, la relación entre conducta violenta e inseguridad interna creo que es fuertemente estrecha, propiciando un sentimiento de vulnerabilidad del Yo.

El Yo se siente amenazado en su identidad, lo que, paradójicamente, da lugar a una extrema dependencia del objeto, dependencia que es sentida como intolerable porque aquello de lo que se tiene necesidad, es lo que impide la autonomía.

La necesidad del Otro no es sentida como tal, sino como una invasión, como un poder que el Otro ejerce sobre el adolescente, sintiéndose éste amenazado en su integridad personal, desbordado por la intensidad de sus emociones internas para las que no encuentra cauce por las que hacerlas circular. La única salida que

encuentran es la expulsión violenta y desorganizada al exterior, actuando así, la fantasía de ejercer un control omnipotente y un dominio sobre la víctima, control que es el que no puede aplicarse a sí mismo, a su propio mundo interno.

El adolescente violento, lejos de estar seguro de sí mismo, utiliza el comportamiento violento como una prótesis psíquica que viene a intentar cubrir una gran fisura de estructuración interna. Siguiendo el pensamiento de Klein (1998), diré que son niños que no pudieron avanzar de la posición esquizo-paranoide a la posición depresiva lo que constituye una importante falla estructural. Según la conceptualización teórica de Balint (1993), serían niños/as aquejados de lo que él llamó la “falta básica”.

En cualquier caso, se trata de restaurar, mediante la posesión y el dominio sobre los objetos externos, una identidad que se percibe amenazada. La violencia, pues, se presenta como una defensa frente a la amenaza que planea sobre la identidad del sujeto violento.

Para el sujeto violento, el objeto de su violencia, es decir, el que sufre y padece el acto violento, es un sujeto “des-subjetivado” es alguien sin importancia como sujeto, porque se trata, o es tratado, como un “objeto”. El adolescente violento, de alguna manera, se vive “en espejo” con su víctima y se siente amenazado en un destino similar. Esta amenaza proviene de las experiencias vividas en donde fue él, el que se vivió a sí mismo sujeto “des-subjetivado”, o lo que es lo mismo, como un objeto.

Todos sabemos de la importancia que para el incipiente ser humano (el bebé) tienen los vínculos de apego a sus objetos amorosos, es característico de la especie humana: la importancia de la duración y la intensidad de estos vínculos. El bebé es un emisor de pulsionalidad y reclama todo aquello que venga a aliviar su estado de displacer. Si no hay un objeto receptor de esa pulsionalidad que ejerza como continente de la misma y propicie el placer de la actividad mental, en

sustitución de autoestimulación física, el niño precozmente carenciado, desarrollará una actividad de búsqueda de sensaciones que conllevan una dimensión autodestructiva (Klein 1998).

Sin ese objeto receptor y transformador, la pulsionalidad no es más que violencia en busca de contención y de límites. Me parece muy interesante el pensamiento de Jeammet (2002) cuando dice que no existen más que dos vías para sentirse existir. La vía de las sensaciones y la vía de las emociones. La de las emociones es la que da lugar a la interiorización de los afectos modulados por la calidad del intercambio relacional que haya habido y da lugar al establecimiento de vínculos. La vía de las sensaciones se origina como sustituto de los fracasos relacionales, y la sensación hace contactos pero no vínculos. ¿No diremos, acaso, que los comportamientos violentos no vienen marcados por una búsqueda de sensaciones que no permiten hacer un lugar a lo emocional?

La violencia más eficaz es aquella que constituye una violación a las mentes en formación, es decir, a las de los niños y adolescentes. Así, el niño que padeció la violencia de no encontrar donde depositar su insatisfacción y displacer, y recibe en lugar de la función transformadora una avalancha de objetos materiales que taponan el acceso a una capacidad moderada de tolerancia a la frustración, está insertado “todos lo estamos” en una cultura de la violencia. Las imágenes de agresión son demasiadas frecuentes en el entorno y, en ocasiones, dado el realismo con el que se presentan, es difícil separar ficción de realidad. De nuevo el límite es muy impreciso.

La familia puede ejercer sobre sus miembros y descargar en ellos una violencia que configurará sus personalidades y sus modos de situarse ante la vida. Hay un tipo de violencia activa, cruel, brutal. Un importante número de niños (uno sólo, ya sería demasiado) muere a manos de sus progenitores, otros muchos sufren agresiones directas, castigos corporales es la violencia agresiva en estado puro. Es importante observar otra clase de violencia, no es la violencia por acción sino

por omisión, no por exceso sino por defecto a la que la familia cree estar en su derecho de ejercer al castigar o “educar” a los niños por medio de la televisión ignorándolos y no inmiscuyéndose en su educación por no tener tiempo para ello.

Es lo que consideramos actitud violenta hacia los hijos, aunque socialmente pueda incluso aparecer como entrega. Es la violencia de dar demasiado para no tener que dar. Es la violencia de permitir sin límite, disfrazando esa permisividad de actitud tolerante para encubrir el miedo que a algunos padres les produce vivirse a sí mismos como seres adultos.

Padres/niños con personalidades infantiles y que no facilitan el acceso de sus propios hijos a la madurez, o al contrario, padres que instalados en esos posicionamientos infantiles, convierten a sus hijos en “padres de ellos mismos”.

En cualquier caso, confusión de roles, seducción perversa y relaciones familiares, unas veces demasiado adhesivas y pegajosas y otras, ausentes, carentes de la envoltura que permite poner en marcha la autoestima narcisista necesaria para actuar como organizadora y preservadora de la vida.

Recapitulando y recogiendo lo dicho hasta ahora, quiero señalar lo importante que me parece considerar la violencia que se ejerce desde el grupo familiar cuando éste no es capaz de actuar como tal, es decir, conteniendo y tramitando la pulsionalidad infantil que, como ya he dicho, es esa otra violencia que está en la “educación” de algunos jóvenes.

En su lugar, las funciones protectoras que deben ejercer los padres, se trasladan, quedándose el niño/a con “huecos afectivos” que no sabe cómo llenar. Algunos jóvenes intentarán cubrirlos más adelante con indumentarias agresivas (clavos, botas, objetos duros), corazas con las que intentar cubrir la fragilidad interna y de paso, aprisionar los sentimientos de culpa para no tener que entrar en contacto con ello. Es importante aclarar que si bien, en situaciones en las cuales está en

juego la separación de los padres, este tipo de violencia se da también en situaciones con padres conviviendo juntos.

En cualquier caso, destacaré ciertos elementos característicos:

- Un movimiento de odio que se dirige de uno de los progenitores al otro quedando el hijo/a incluido en algún punto de ese recorrido.
- El hijo/a queda adherido al progenitor hacia el que se dirige el movimiento agresivo, produciéndose un acople con él, y no es infrecuente que el odio destinado a él (padre o madre), haga eclosión en momentos especialmente importantes para el hijo/a (Remo 2005).

Para poder aislar este elemento de violencia que interviene en estos casos, me interesa profundizar en dos cuestiones: cuál es la naturaleza del conflicto entre los padres y cuál es el lugar o función del hijo/ a en la economía psíquica de éstos. Y a manera de epílogo, dos palabras sobre nuestro lugar como pedagogos: la familia

Es central considerar que el sufrimiento del niño y del adolescente tiene que ver con el impacto global que representa su grupo familiar como el grupo social primario, y desde ahí, lo que emergen son situaciones en las que niño o adolescente aparecen cumpliendo el rol de portavoz de las complejas tramas de esos vínculos, tejidos en configuraciones de violencia y de no simbolización de la violencia primaria tal como fue explicitada por Bergeret (1995).

Ahora, también, es posible cuestionar: si los adolescentes no tienen una base familiar y perciben las cosas de la vida de la manera más fácil, tienen una estructura muy limitada y permisiva, ¿todos los conflictos que sufre el adolescente se transfieren a la escuela? (En este caso la escuela secundaria) ¿Es la violencia en las calles la que se traslada a las escuelas o es la represión de ella, en los espacios públicos, lo que genera descontento e ira en los jóvenes que luego es vertido sintomáticamente al interior de los recintos educacionales? Y más fuerte aún: ¿es efectivo que la violencia ha aumentado entre los jóvenes o se trata de una percepción construida por la difusión insistente de estos hechos en medios de comunicación? En más de algún ciudadano surge la sospecha de que la supuesta

espiral de violencia juvenil no es sino una construcción ideológica, oportuna para quienes usan como consigna política la oferta de más y más seguridad a una sociedad llena de miedos y fantasmas amenazantes, síntomas ineluctables de la modernización del país y del individualismo contemporáneo, que propiciarían una experiencia de sí cada vez más solitaria y temerosa del otro.

3.3 La escuela y el profesor como generadores de violencia

Tras la familia, la escuela es el siguiente grupo social en que el niño se ve obligado a establecer relaciones y conductas sociales. De hecho es en la escuela donde se produce el inicio del proceso de generalización de conductas antisociales (Cerezo, 1997). La evolución social implica que, paulatinamente, la escuela haya ido asumiendo algunas de las funciones educativas y formativas que en principio corresponderían a la familia.

En la escuela hay que tener en cuenta las relaciones entre profesores y alumnos y las que se dan entre los propios alumnos, distinguiendo entre las de los alumnos de nivel o edad similar (en cierto modo equitativas y paritarias) y las que se dan entre alumnos de niveles y edades distintas (en las que es más fácil que se propicien relaciones de dominio y un cierto “vasallaje”).

Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. Las investigaciones de Pierre Bourdieu han transformado la visión de ciertas instituciones especialmente las educativas. En *Los herederos* (1964) y *La reproducción* (1970), dos obras escritas por Passeron, expone cómo la selección escolar elimina o aparta a los niños de los medios populares, enfrentándose de lleno con la convicción, ampliamente difundida hasta entonces, de la igualdad de oportunidades de la escuela. Además muestra cómo la afinidad de los *habitus* entre profesores de escuelas e hijos de los miembros de los altos cuerpos del Estado, los más dotados en capital cultural y capital social, contribuye a la

reproducción, de generación en generación, de una nueva *Noblesse d'Etat* "Nobleza de estado".

El aula de clases como espacio concreto, es el lugar donde se reproducen las desigualdades, y el promotor de éstas, es el mismo profesor, quien ejerciendo su poder y autoritarismo, establece criterios de clasificación entre los estudiantes y establece jerarquías. En este lugar, con los criterios arbitrarios de clasificación, se reproduce la sociedad clasista; cuando selecciona a los sujetos que mejor memorizan y repiten lo que les enseña y los aparta de los menos memorizadores y repetidores. "En el fondo, las escuelas no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas" (Giroux, 1997):

- La Escuela forma parte de un gran entramado de relaciones sociales creadas por el estado, con un gran poder para reproducir aquello que la sociedad dominante necesita.
- En cuanto al "capital", esto es los capitales cultural, económico, social y escolar. Los tres primeros pueden ser heredados, de padres a hijos y puede traspasarse no sólo el capital económico, sino la cultura familiar desde el nacimiento, así como las relaciones e influencias sociales.

Pero, el capital escolar es el único que no puede heredarse; los padres no pueden pasar a sus hijos sus títulos escolares (aunque pueden influir, con diferentes estrategias, en que consigan unos u otros). Aún así, existe una relación entre capital escolar y conocimientos y prácticas culturales.

La obra de Bourdieu (1995) tiene un efecto de iluminación casi existencial, principalmente para los intelectuales provenientes de los sectores populares. Los análisis del capital cultural y del campo simbólico los liberan espiritualmente de los obstáculos a veces humillantes que se encuentran en un mundo social que no había sido construido para ellos.

"Ilustración es la salida del ser humano de su minoría de edad, de la cual el mismo es culpable. Minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin dirección de otro. Él mismo, es culpable de esta minoría de edad porque la causa de la misma no radica en un defecto del entendimiento sino

en la falta de la decisión y del coraje de servirse del propio sin dirección de otro. ¡Ten el coraje de servirte de tu propio entendimiento! Es, en consecuencia, la divisa de la Ilustración” (Kant 2005).

Si un maestro supone que un alumno no tiene proyecto, es que él tampoco tiene proyecto. Si sólo ve a su alumno como un sujeto de asistencia y en permanente minoría de edad y no como sujeto de derecho, si no le ayuda a apropiarse de las herramientas para comprender y transformar el mundo, si él mismo no se ve con capacidad de transformar la realidad en la que vive, es difícil que la reflexión, acción y transformación del individuo suceda.

Usando una metáfora, “nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. *Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado.* La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social”.

La escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escolarización dejó de ser uno de los procedimientos determinantes en la formación de las personas, de los ciudadanos; poniendo de manifiesto que la escuela y la pedagogía, como campos prácticos – teóricos, de intervención en lo ideológico-cultural, sufren un fuerte proceso de desestructuración simbólica.

La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen. Los mensajes que aquí se producen, se recontextualizan y se transmiten son increíbles, ilegítimos e inviables

para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores. Las consecuencias prácticas de ello tienen naturalezas muy diferentes y repercuten en todas las facetas de la convivencia humana.

La realidad antes planteada lleva a retomar los diferentes tipos de acercamientos que se han realizado a la escuela y a las propuestas pedagógicas. Inicialmente nos encontramos con una aproximación fenoménica que distingue tres modalidades educativas: la primera es aquella en las que el conflicto y el error son negados y castigados; en la segunda, la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones. La tercera modalidad es aquella que visibiliza el conflicto y el error, asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica; en este enfoque el proceso educativo se construye en torno a este tipo de ejes.

Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y de acción. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y autoreflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que facilitan las transformaciones en la acción.

Otro es el acercamiento que se realiza desde las teorías reproductivistas donde la escuela es básicamente uno de los tantos espacios en los que se replica y fecunda la estructura inequitativa, autoritaria y vertical de nuestro modelo social. La autoridad, sus códigos, sus textos y sus normas se oponen al surgimiento de nuevos textos, argumentos y propuestas que transformen las situaciones y condiciones de dominación en realidades de emancipación, en las que las identidades diversas sean asumidas por medio del encuentro, la comunicación, el diálogo. Illich, en los 70, consideró la institución escolar como uno de los espacios perversos y proclamó como alternativa educativa la muerte de la escuela y la necesidad urgente de desescolarizar la sociedad conformando redes de

socialización. Para este pensador en el espacio escolar, como estructura y propuesta pedagógica, no hay esperanzas de resolver conflictos sociales, ya que la escuela, por naturaleza, está inhabilitada intencional e instrumentalmente y es incapaz de asumir los problemas y los conflictos en los que los sujetos se debaten. Mendel desde un corriente socio-psicoanalítico sostiene que al morir la escuela se descoloniza "el niño" y se rompe con una entidad autoritaria y patriarcal que forma en la dependencia y la sumisión, más que preparar en la libertad y la autonomía.

¿Cuál es la posición institucional sobre los chicos que presentan actos violentos? Se delinean dos posturas distintas. En escuelas la política de separar a los chicos más violentos pues atacan a sus compañeros, impiden el desarrollo de las clases y generan un ejemplo negativo al resto ("un adicto produce otro adicto" decía un maestro de 2° grado), posición que es reforzada por la presión de muchos alumnos y de sus padres. Los directivos de tales escuelas no se justifican con un discurso abiertamente excluyente o reaccionario; sino en la carencia de recursos, tiempos y saberes para encarar solos el problema. Los casos problemáticos exigen mucho trabajo y atención, en detrimento del grueso de los alumnos, lo que también genera conflictos. El resultado buscado, más que la expulsión, es negociar el pase a otro colegio, el abandono temporario ("hasta que se calme"), o la rápida terminación del ciclo.

La posición opuesta la encontramos en directivos que, aun reconociendo las dificultades, afirmaban que preferían tratar de mantener a los chicos en la escuela a toda costa, porque aunque no aprendan nada mientras estén allí al menos están supervisados. En esta actitud se produce un desplazamiento general de roles: los docentes y directivos concentran el grueso de su energía en la cuestión disciplinaria, y los porteros y administrativos controlan las puertas y los muros para que los chicos no se escapen.

La pregunta que estas reflexiones abren es acerca de qué debe hacer la escuela. No hay recetas ni una respuesta fácil. Las investigaciones muestran un

desdibujamiento generalizado del concepto de ley como marco normativo para muchos de los jóvenes y en todas las dimensiones estudiadas, no solo en la escuela. Ella no es, por supuesto, ni la responsable ni tampoco la que puede sola restaurar un marco de ley en un sentido amplio. Ni la familia, ni las comunidades barriales, ni el mundo del trabajo pueden hoy resolver por sí solos los conflictos que se desarrollan tanto en su interior como en otros ámbitos que de un modo u otro los afectan. Ahora bien, cierto es que la escuela sola no puede, que debe buscar aliados a fin de restablecer sentido y futuro para una parte importante de los jóvenes de nuestro país.

No cabe duda de que la escuela tiene un rol protagónico porque, a pesar de todos los problemas y carencias que sufre, es quizás la única institución en la que todavía se confía, a la que todavía se demanda y de la que esperan que contribuya a crear otro futuro posible.

3.4 Características de la escuela tradicional que incrementan el riesgo: incoherencia y currículum oculto respecto a la violencia

El conjunto de resultados obtenidos sobre el acoso entre iguales, refleja que determinadas características de la escuela tradicional contribuyen a dicho problema y dificultan su superación, como son:

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables sobre todo entre los chicos, o como problemas que ellos deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”.* Como reflejo de su extensión actual, (Díaz, Martínez y Seoane, 2004), los adolescentes manifiestan su aceptación de la creencia de que “Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde”, muy de acuerdo con una de las frases que con cierta frecuencia siguen transmitiendo los adultos a los niños: “Si te pegan, pega”, en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa otra incoherencia existente aún más amplia en el resto de la sociedad en relación con dicho problema.
- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera.* En función de esto puede explicarse que el hecho de estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de

destacar por una cualidad envidiada, incremente la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, de aislamiento...).

- *Insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esa falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, sobre todo en el nivel de la educación secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia.

En relación con la falta de respuesta de la escuela tradicional respecto a la violencia, cabe mencionar que los alumnos declararon que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de parte de sus compañeros, aludiendo, para justificarlo, que “los profesores de secundaria están para enseñarte, no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”. Tales respuestas reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación para incrementar su eficacia educativa, así como para la ayuda que puedan proporcionar en la prevención de la violencia. Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas expuestos, y aunque ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así, debido a la dificultad que supone cambiar pautas muy arraigadas en dicha institución, para cuya superación es preciso dotar al profesorado de los medios que lo hagan posible.

3.5 Los Mass Media como generadores de violencia

Un estudio realizado por Connell (1980) sobre las noticias televisivas planteó que la realidad representada en o a través de las noticias es una construcción ideológica basada en las definiciones dadas por las fuentes acreditadas de los periodistas. Una investigación anterior (Hall, Critcher, Jefferson, Clarke y Roberts, 1978) sobre atracos en la prensa británica demostró que en las noticias se realiza una definición de estos hechos tal como lo hacen las autoridades o la policía; así,

por ejemplo, en estos textos los atracos se atribuyen preferentemente a los miembros de grupos étnicos minoritarios.

Igualmente, el trabajo de Chibnall (1970) mostró cómo los contactos cotidianos de los reporteros de sucesos con la policía los llevan casi siempre a una reproducción de las definiciones oficiales e informales del crimen que sustenta la policía y, a la inversa, a una confirmación a través de los medios de comunicación social. El papel que juegan las fuentes institucionales en la elaboración de la información criminal también ha sido analizado por Schlesinger y Tumber (1993). Para estos autores, la definición primaria de la noticia es el resultado de complejas negociaciones que se establecen entre los medios y las instituciones del sistema penal.

En la producción del discurso periodístico ocurren operaciones de selección, resumen, combinación y reformulación estilística, realizadas a partir de los mensajes iniciales provenientes de las fuentes de información. En esta transformación de los discursos de fuente intervienen, entre otros factores, los procesos cognitivos e ideológicos de los periodistas, los intereses corporativos, las rutinas institucionales y los formatos esquemáticos de los textos periodísticos.

Dijk (1990) expone que los profesionales de los medios e, indirectamente, el público comparten una serie de valores referidos a la validez periodística del acontecimiento o del discurso. Dichos valores proporcionan la base cognitiva que guía la toma de decisiones no sólo sobre la selección de la información, sino también sobre la atención, comprensión, representación y uso de la misma.

Las probabilidades de selección de un hecho como noticiable dependen, entre otros factores, de la coincidencia entre el tiempo en que se produce el acontecimiento y la periodicidad del medio, de que presente la intensidad necesaria para ser percibido como significativo, de su correspondencia con los intereses y valores de una determinada comunidad o con sus expectativas.

También se les confiere valor periodístico a aquellos acontecimientos no previstos, a los que ofrezcan continuidad y a aquéllos cuyos actores son naciones poderosas, individuos conocidos o famosos, o bien personas desconocidas que resultan arquetípicas de los grupos sociales.

A los valores antes explicados Dijk (1990) añade el de la “desviación y la negatividad”. Está muy arraigada la ideología profesional de que las malas noticias son buenas noticias, por lo que se consideran noticiables por excelencia las informaciones referidas a masacres, accidentes, guerras, conflictos, violaciones a la ley y todo aquello que constituye una disfunción dentro del sistema social. En resumen, las categorías cognitivas que determinan fundamentalmente la selección de los acontecimientos noticiosos implican conceptos como el público, el interés público, la diferencia, la novedad, la magnitud, las consecuencias negativas y otras nociones similares.

Además del consenso profesional sobre lo que se considera noticiable, existe también un componente ideológico que determina la relevancia de los textos periodísticos sobre instituciones estatales y otros grupos de elite. Por lo general, la rutina periodística se centra en las instituciones y grupos que ostentan el poder. Esto significa, por ejemplo, que a las versiones policiales de un suceso como puede ser una manifestación, un crimen o una huelga se les concede mayor importancia que a la versión dada por un manifestante o que a la opinión del sospechoso o a la del huelguista.

Este sesgo también se manifiesta en las diversas estructuras textuales. Los miembros de los grupos poderosos son, a menudo, los protagonistas de las noticias, a ellos se les cita más a menudo, aparecen con mayor frecuencia en los titulares y sus declaraciones se presentan como más dignas de crédito. Por el contrario, los menos poderosos suelen tener escasa prominencia en los textos periodísticos; sus versiones de un hecho particular suelen marginarse o ignorarse y no aparecen como fuentes de información confiable o como protagonistas de los

hechos, a menos que ejecuten acciones violentas o causen algún tipo de “problema”.

Por otra parte, los medios de comunicación establecen cuáles temas son importantes, dignos de captar el interés del público, y cuáles temas han de ignorarse. De esta manera, por exceso o por defecto la realidad se desvirtúa, se deforma hasta perder su esencia y convertirse en otra realidad construida y mediatizada por los flujos informativos. Sólo parece real lo que se legitima mediáticamente; el resto de la realidad no lo es.

3.5.1 La Inseguridad Personal y los Medios de Comunicación

La sociedad de nuestros días es esencialmente mediática; de allí que sean los medios y no las instituciones públicas quienes la dotan de estructura interna, (Castells 2000). Esto es una realidad casi planetaria; la globalización es, al mismo tiempo, mundialización cultural mediática conformadora de imaginarios colectivos de pertenencia a una cultura global en la que nos reconocemos e identificamos. La representación mediática se convierte en un nuevo proyecto de vertebración social (Bisbal, 2004).

A través de los medios se hacen y reconstruyen nuevas formas de relación social. Éste es el caso de la vinculación medios-inseguridad, caracterizada a lo largo de estos últimos años por el manejo y la manipulación que los medios hacen de la violencia, que pasa de ser un tema de fuerte impacto social a producto de alto consumo, mediado por un discurso construido desde la lógica ideológica y comercial que mueve la comunicación de masas.

A partir de los años noventa la inseguridad ha sido tan debatida en los espacios públicos de discusión (y no tan públicos) desde donde se construye la sociabilidad y, al mismo tiempo, tan hondamente sentida desde la intimidad familiar y subjetiva que ha llegado a formar parte de la cotidianidad. Además, han aparecido formas emergentes de violencia “secuestro-exprés”, homicidios, extorsión, robos con

lesiones, etc. que le agregan dramatismo y espectacularidad. En la medida en que estas manifestaciones de la violencia son representadas desde la visión mediática, tienen repercusiones significativas en el ánimo de la población que se siente temerosa, indefensa, en riesgo de ser víctima de un hecho delictivo.

Aunque existe una base estadística que muestra un aumento de los actos delictivos violentos, de acuerdo con investigaciones socio-criminológicas, la apreciación de la población sobre el aumento de la inseguridad está más asociado al imaginario colectivo que a la objetividad del fenómeno. Científicos sociales se han dedicado a estudiar y explicar este fenómeno de la inseguridad como un elemento subjetivo o emocional a partir de categorías como sentimiento, percepción, sensación de inseguridad y, más recientemente, construcción social del miedo.

Buena parte de estas investigaciones están centradas en la forma como los medios de comunicación modelan el comportamiento que las personas tienen de la realidad, considerando a “la comunicación de masas como un proceso de mediación social en la creación de significados” (Barata, 2000). Como señala Pegoraro (2000), “el miedo al delito se nutre de las representaciones imaginarias que tenemos tanto del delito como de los delincuentes, que generalmente son producidos por los medios de comunicación en cuanto seleccionan y amplifican casos paradigmáticos”.

La alarma social presente en las informaciones periodísticas sobre hechos violentos hace que se acrecienten los miedos e inseguridades presentes en el ánimo colectivo. En este sentido, se ha responsabilizado a los medios del clima de terror o pánico urbano expresado en la sensación de vulnerabilidad de la población: “los medios causan una visión errónea de la distribución y efectos del delito violento, una distorsión de la imagen social del delincuente, una difusión irracional del miedo al delito y, en consecuencia, dificultan la resolución del problema real de la delincuencia violenta” (Pérez, 1997).

Investigaciones más recientes señalan que los medios no sólo construyen la imagen estigmatizada del victimario; además, contribuyen a la creación de un tipo social de víctima, “favorecen la creación de una única víctima: ‘la clase social media o alta’. Se construye la idea de que la violencia es sólo padecida por los sectores medios y, por otro lado, se crea un sentido de ‘desechabilidad’ de todo un sector de la población, es decir, un sector que no es indispensable para la sociedad” (Zubillaga y Cisneros 2002).

Pero no sólo inciden los medios sobre la construcción social del miedo identificando al victimario, su modus operandi, las situaciones, los lugares peligrosos y a la víctima. La dinámica que generan mediante los discursos contruidos provoca efectos y consecuencias inmediatas sobre la estructura del control social.

Los efectos del miedo, contruidos y ampliados por los medios, tienen además serias implicaciones sobre el control social. Obsérvese como por un lado se respaldan y se exigen medidas represivas severas por parte de instituciones y agencias de control social, ampliando la tolerancia al endurecimiento del mismo y, por el otro, la población se dispone a la búsqueda de soluciones a través de iniciativas individuales cada vez más intimistas y privadas, por lo que ganan un espacio cada vez mayor las medidas defensivas violentas y se crean nuevas formas de control social con este signo, como lo es el modelo de justicia privada Del Olmo (2000) y Gabaldón (1999).

Aunado a lo anterior, a los medios también se les responsabiliza de la trasmisión de modelos de resolución de conflictos: “Más que tener una función de drenaje de la energía agresiva, la violencia en los medios tendería a instigar el comportamiento violento produciendo un *“efecto de imitación en la audiencia”* Aronson, citado por Arraigada y Godoy (1999). Estos comportamientos mediáticos pueden generar modificaciones en la estructura del control social empujándolo hacia tendencias cada vez más represivas y violentas. Devienen así los medios en

actores privilegiados en la formación de la política criminal formal e informal, imponiendo de hecho, en ocasiones, también de derecho la agenda en materia de seguridad.

Así mismo, los medios son acusados de manipulación con fines ideológicos. En este sentido, afirma Barata (1994) que la prensa “elabora su propio discurso de la realidad, lo difunde y esa nueva visión se convierte en punto de referencia para la opinión pública y la clase política. Pero ocurre que no siempre la realidad construida por los media es un reflejo de lo social”. En la construcción que los medios hacen de la realidad se privilegian ciertas visiones del mundo, con su carga de intereses, sobre otras; se fabrica un discurso cargado de presencias, lo socialmente posible y ausencias, lo que se encuentra fuera del ámbito de lo posible donde lo “presente” y lo “ausente” tienen por objeto eliminar, borrar, de la conciencia colectiva y de la existencia social las realidades no mencionadas; destruir las categorías, los conceptos, las imágenes que nos permiten pensarlas y actuar sobre ellas; generar el olvido social” (Rodríguez 1997).

La “presencia” en la construcción social del miedo viene expresada por la cobertura, relevancia y tratamiento que los medios le otorgan a la criminalidad violenta, por encima de otros asuntos públicos de mayor significación e importancia. Esto es lo que Baratta (1989) llama función de *management* de los medios masivos, cuya intención al colocar el problema delictivo por encima de otros problemas es la de conservación y mantenimiento del orden social. De esta forma, “en ausencia de información controlada de la realidad criminal por parte del Estado, que oriente las políticas públicas de seguridad, los aparatos de representación no sólo colonizan el discurso producido por el sentido común al respecto, sino también el ámbito del control formal, privatizando de facto las políticas públicas en materia de seguridad” (Delgado, 1999).

Si los mensajes mediáticos pueden controlar parcialmente los modelos preferidos del público y las representaciones sociales, estas cogniciones determinarán en buena medida la interpretación de los acontecimientos sociales. Esto convierte a

los medios de comunicación en la principal institución de reproducción ideológica, más importante incluso que el sistema educativo.

Las referencias teóricas aludidas como marco de la investigación no tienen como propósito magnificar la acción de los medios de comunicación sobre la inseguridad personal mediante una relación determinista.

Se pretende sí advertir su influencia sobre la construcción social de la realidad de violencia e inseguridad sobre la que actúan desde su lógica e interés, provocando entre los delincuentes, reacciones particulares “sentimientos, reflexiones y actitudes” ante el tratamiento que reciben en la referencia informativa sobre sus actos.

3.6 Las TIC's como generadores de violencia

La violencia escolar ha estado presente. En este momento, en la época actual, la era tecnológica, la información de cualquier hecho, evento, etc. Se difunde con rapidez por todos los lugares donde haya vía de acceso. De este modo, cualquiera de nosotros, cuando se sienta delante de un televisor, cuando “navega” por internet o cuando lee la prensa o se comunica por e-mail y sms. Y escucha o lee la noticia de un nuevo caso de acoso escolar, probablemente opine que “estos sucesos son diarios, que los centros escolares se están convirtiendo en una selva”

A veces la dificultad radica en cómo absorbemos, componemos y entendemos la cantidad de información que nos llega, el mismo tiempo habría que plantearse quién y para que la envía, a quienes llega y como llega.

Si centramos el contenido de este apartado en la relación de la violencia en el aula y el uso de las tics, debemos detenernos en la siguiente reflexión: la raíz de este problema puede estar en los tipos de videojuegos, en los programas de televisión violentos, en los videos de internet, etc.

El joven juega en forma virtual y se transforma en multitud de personajes, los cuales y dependiendo del juego, realizan varias tareas: construyen imperios (*Age of Empires*) descubren misterios (*Hollywood Monster*), son los malos del colegio (*Bully*), etc. Puede llegar un momento, dependiendo de la interacción de variedad de variables (sociales, psicológicas, culturales, parentales, ambientales, etc.). Que el joven desee ser el mismo (no virtualmente) el protagonista de la acción y elija “pseudojugar” en el contexto que tiene más cercano, y en el que puede hacerlo (el escolar). De este modo, si el modelo de héroe elegido es alguno de los que existen en el videojuego violento, intentará imitarle y seleccionará quienes serán las víctimas, de acuerdo a los criterios que marque el videojuego. “Y empezará a jugar”.

El celular es una herramienta que utiliza para comunicarse especialmente. La última generación de celulares les presta servicios muy importantes: jugar, enviar fotografías y chatear. También puede grabar y de este modo decide que sus juegos sean inmortales y va a perseguir diferentes objetivos, primero se los podrá mostrar al grupo de amigos, demostrando sus hazañas y afianzando su posición en el clan, segundo podrá seguir acosando a la víctima pues prolongará y complementará el efecto del acoso presencial.

Los casos de acoso escolar asociado con grabaciones de celulares y los casos de amenazas online, empiezan a dispararse en todos los países. El acoso escolar por medio del celular también es conocido como *mobile-phone bullying*. “es un problema de educación y de que mucha gente piensa que la tecnología es anónima y a través de ella hace cosas que no haría cara a cara”. Es un tema grave y no se reflejan los casos que pueden considerarse bromas entre colegas. Creo que es un fenómeno cada vez más importante y que hay que combatir sobre todo en la educación de los usuarios, padres y maestros.

Sintetizando, el joven pasa horas excesivas jugando con videojuegos, delante de la televisión absorbiendo programas sin clasificar, programas basura, utiliza internet, el celular para diferentes utilidades sin casi ningún o ningún control por

los adultos, puede llegar a no poder entender la información que recibe, no discriminar lo que es positivo de lo negativo, puede llegar a ser una persona insensible ante ciertas experiencias cotidianas, necesarias para poder convivir en paz y tolerancia.

Los adultos “padres” trabajan todo el día (la sociedad de consumo así lo exige la flexibilidad en la contratación escolar es tal que las personas tienen que trabajar incluso en dos sitios para poder aportar el dinero necesario para subsanar los gastos del hogar), y por lo tanto dedican poco tiempo a sus hijos: el escaso tiempo que pasan con ellos no consideran que sea para controlar y exigirles que se atengan a ciertas normas y/o que adquieran y consoliden algunos valores; los padres suelen ser permisivos, condescendientes y las TIC’s han supuesto una excelente “cuidadora de sus hijos” cuando empiezan a surgir dificultades, no tienen recursos para dar respuesta . Se encuentran desorientados.

Los adultos (profesores), se encuentran ante situaciones complicadas, muchas veces son ellos los que dicen “NO” a los alumnos. Se encuentran cansados, agobiados, ansiosos, etc. Ante la variedad de experiencias que viven diariamente en el aula, la indisciplina, la falta de autoridad, la escasa motivación del alumno, las interrupciones continuas, fomentan el desanimo, la desgana. Si a esto unimos el que sienten que no tienen recursos para dar respuesta a tales situaciones, aparece la frustración y el abandono de las tareas.

El gobierno “crea leyes de educación” cada seis años, podemos tener una ley nueva. Y todo cambia, nada se valora.

3.6.1 El uso de las TIC’s y los jóvenes

Este es un tema que apenas se empieza a estudiar, en México no existe información oficial difundida sobre el tema y por esto voy a retomar un estudio de investigación realizado por Ramón Breu en la escuela Solcy de Valencia España,

durante el periodo escolar 2000-2005 donde se entrevistaron a 60 jóvenes con edades entre los 14 y los 18 años en donde la problemática es muy parecida a la que se puede observar en México. Estas fueron algunas de las conclusiones más importantes.

1. El teléfono celular es una herramienta de comunicación personal profundamente integrado a la vida cotidiana de la inmensa mayoría de los jóvenes.
2. Un porcentaje, muy alto de chicos y chicas no utilizan nunca internet en los centros educativos, una herramienta fundamental de comunicación y de información en el mundo de hoy, lo cual como mínimo debería hacer reflexionar a la comunidad escolar de nuestro país.
3. Un porcentaje marcado entre el 30 y 35 % no utiliza nunca las computadoras
4. La actividad primordial que utilizan los jóvenes en internet son las descargas de música. Y después una gran participación en chats.
5. Respecto a los videojuegos, especialmente en fin de semana, los jóvenes dedican un tiempo sumamente considerable.
6. La reproducción de música presumiblemente en reproductores de mp3 es una práctica habitual del día a día de los jóvenes, práctica a la que dedican una gran cantidad de horas durante la semana.
7. Ver la televisión es con toda seguridad una actividad relacionada con las tecnologías que mas inversión de tiempo merece por parte de los jóvenes durante todos los días de la semana, pero especialmente viernes, sábado y domingo.
8. Los programas de televisión preferidos por los jóvenes muy por encima de los informativos y los deportivos son los de ficción y policíacos (películas, teleseries del país y extranjeras, en este orden)
9. A la vista de las respuestas relacionadas con sus hábitos semanales, podemos deducir con poco margen de error que otras actividades como la lectura, las actividades al aire libre y deportivas, tienen, en general muy poca incidencia entre los jóvenes.
10. Las relaciones entre los chicos y chicas con las tecnologías son principalmente pasivas. Podría hablarse de hábitos tecnológicos pasivos de manera mayoritaria (escuchar música, ver la televisión, hablar a través del

celular) mientras que las prácticas tecnológicas más activas, creativas y probablemente más enriquecedoras (edición de imágenes, hacer video, hacer y procesar fotos, etc.) tiene muy poco éxito entre los jóvenes.

Estos datos nos alertan sobre el uso de las TIC's que hacen los jóvenes, meramente lúdicos. El uso didáctico debe fomentarse desde la escuela. Los profesores deberían enseñar, en un primer momento, a los estudiantes a utilizar las TIC's para aprender a aprender, y para conseguir este objetivo, aquellos deberían formarse y creer en las posibilidades que aportan las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. No es cuestión de llenar las escuelas de computadoras, sino de diseñar programas curriculares donde aparezca la necesidad de utilizar didácticamente estos recursos.

En un segundo momento los profesores deben controlar el uso de las TIC's en el aula, y respecto a esta última situación es algo que se está empleando últimamente en México sobre todo en las escuelas del Distrito Federal en donde se intenta inmiscuir más la enseñanza de estas tecnologías en salones especiales de computo además, de la prohibición a los jóvenes, de llevar a la escuela los teléfonos celulares y reproductores de música, video y juegos, bajo pena de una posible sanción si son sorprendidos con alguno de estos artículos (Directora de la Esc. Sec. No. 209).

3.7 El entorno social

Un fenómeno de reciente aparición entre los más jóvenes son los sistemas de asociación espontáneas denominados "bandas" Este tipo asociativo invita a la integración por cuestiones principalmente ideológicas.

Los jóvenes encuadrados en pandillas se han convertido en una amenaza más que temible en los centros escolares. Aunque el lugar principal donde desarrollan sus actos violentos o amenazas suele ser el lugar de ocio de estos adolescentes, especialmente durante el fin de semana o en vacaciones, los altercados

comienzan a invadir los patios de los colegios, los gimnasios y hasta en el interior de las aulas convirtiendo el centro docente y el entorno más próximo en una extensión de cuanto en la calle acontece. En la mayoría de los casos las bandas se enfrentan entre sí, pero implican a todo el que se halla a su alrededor.

Un alto porcentaje de los profesores de secundaria y otro aún mayor de los alumnos, consideran que las bandas son un foco de problemas, de hecho afirman no sentirse a gusto con ellos en las aulas. Dentro de este porcentaje minoritario encontramos bandas cuya ideología se sitúa en extremismos ideológicos.

Las situaciones se agravan cuando cualquiera de los movimientos ideológicos busca el enfrentamiento, derivados de los principios ideológicos que cada una de ellas sustenta.

Las diferencias culturales deberían favorecer, a través de la diversidad, un aprendizaje mutuo y un enriquecimiento cultural pero en vez de aprovechar esta situación, se busca el enfrentamiento.

Normalmente sólo son los alumnos agrupados los que constituyen un problema en el aula. Los alumnos individualizados tienen sus propias ideas y su propia fuerza, que es poca, por tanto las relaciones interculturales son siempre positivas en una relación de cordialidad.

En el interior de las aulas los conflictos mayores se generan a causa de la violencia verbal, que se agrava cuando se alejan de las puertas del centro donde comienza la actuación de la banda. Por eso el miedo de los alumnos con cierta ideología o simplemente por su indumentaria, nace en la puerta del centro, pues dentro están medianamente protegidos de la agresión física, que no de la verbal.

El detonante de la secuencia violenta puede ser por llevar alguno de los distintivos ideológicos a la escuela y estas son razones, a simple vista

irrelevantes, pero son consideradas por los miembros de la banda contraria una provocación ofensiva como se ha visto en estos tiempos a las problemáticas que presentan los poperos, punks contra los roqueros y principalmente contra una nueva tribu urbana llamadas *emos*.

Los jóvenes se reúnen en bandas porque, carentes de afecto, creen encontrarlo en los colegas. Desean pertenecer a una estructura que no hallan en el ámbito familiar. Porque la banda, el grupo, les ofrece una sensación de poder que de manera individual no es posible obtener a la vez que incrementa su autoestima y su “prestigio” social; encontrar un motivo, por qué y quién hacer las cosas y quien te las haga; y tener una sensación de seguridad al encontrarse protegido por sus compañeros.

Un individuo tiene más probabilidades de unirse a una banda si es víctima de discriminación, está falto de recursos económicos, no encuentra un ambiente familiar que favorezca la integración social y si está excesivamente influido por los medios de comunicación que promulgan un estilo de vida irreal.

3.8 Por qué se produce la violencia escolar

El bullying es el maltrato físico y/o psicológico repetitivo que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo, con vistas a obtener algún resultado favorable para los acosadores o simplemente a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que éstos suelen presentar.

Una de las primeras cuestiones a plantear es que la violencia escolar no es diversa de la violencia social. Otra cuestión importante es que la violencia social no es una problemática de clases, porque muchas veces hay una asociación un tanto apresurada e ideológica entre la violencia y ciertas clases sociales bajas. Eso limita enormemente la comprensión del fenómeno; hay formas de violencia entre los jóvenes de las clases acomodadas, bajo la forma de pandillas, y que en

general no se toma en consideración con la misma alarma con la que se toman ciertos episodios delictivos o violentos en otras clases sociales. La violencia constituye primeramente un fenómeno que es social y está básicamente determinado por la ruptura del lazo social.

Es importante destacar que esta situación se da dentro de una relación entre la víctima y el agresor, y el carácter repetitivo que presenta. Existen diferentes tipos de bullying, está la forma *directa*, dentro de las cuales destaca la *física* (patadas, golpes, etc.), la *verbal* (sobrenombres, bromas, etc.) y la *psicológica* (generalmente acciones que apuntan a disminuir la autoestima). Existe además, una forma *indirecta* de bullying, relacionada con el aislamiento social. Esta última forma se da principalmente en el sexo femenino. Los hombres generalmente utilizan la violencia directa, específicamente la física. Dentro de las formas de bullying que más utilizan los escolares a nivel mundial son los sobrenombres y el esparcir rumores sobre un determinado compañero

3.8.1 Diferentes manifestaciones de violencia

La **violencia** (del Lat. *violentia*) es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psíquicos a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión, ya que también puede ser psíquica o emocional, a través de amenazas u ofensas. Algunas formas de violencia son sancionadas por la ley o por la sociedad, otras son crímenes. Distintas sociedades aplican diversos estándares en cuanto a las formas de violencia que son o no son aceptadas.

Por norma general, se considera violenta a la persona irrazonable, que se niega a dialogar y se obstina en actuar pese a quien pese, y caiga quien caiga. Suele ser de carácter predominantemente egoísta, sin ningún ejercicio de la empatía. Todo lo que viola lo razonable es susceptible de ser catalogado como violento si se impone por la fuerza.

Existen varios tipos de violencia, incluyendo el abuso físico, el abuso psíquico y el abuso sexual. Sus causas pueden variar, las cuales dependen de diferentes condiciones, como las situaciones graves e insoportables en la vida del individuo, la falta de responsabilidad por parte de los padres, la presión del grupo al que pertenece el individuo (lo cual es muy común en las escuelas) y el resultado de no poder distinguir entre la realidad y la fantasía, entre otras muchas causas.

¿Qué es la violencia escolar?

A la violencia escolar se le ha denominado con el término bullying, derivado de “bull” (matón), que se caracteriza por:

1.- suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2.- tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3.- suele estar provocada por un alumno (el matón) apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefenso, que no puede por sí mismo salir de esta situación; 4.- y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

La violencia escolar es una violencia particularmente específica por los siguientes aspectos:

- El espacio de la victimización es la propia escuela, el lugar donde se desarrolla el proceso educativo
- Los participantes de la violencia, en numerosos casos son los alumnos, esto constituye una línea endeble entre los autores de los hechos de violencia y las víctimas
- El personal docente se muestra vulnerable por no poder controlar la violencia en la institución escolar, esto conduce a una permisibilidad y agravamiento de los comportamientos violentos
- La importancia del rol y la fusión social del maestro no es suficientemente valorada, comprendida y apoyada en nuestra sociedad.

- Tanto la sociedad en su conjunto, como el ámbito escolar han abandonado una educación cimentada en los principios básicos de los derechos humanos. El respeto, la igualdad y la paz.
- Carencia de compromiso hacia la institución escolar
- Infraestructura idílica escolar deteriorada y sin mantenimiento, constituye un símbolo de desorganización y violencia escolar

3.8.2 Tipos de violencia escolar

Violencia de los alumnos

En la escuela, la conducta agresiva parece estar relacionada con las variables afectivas y de relación familiar, como puedan ser el rechazo de los padres, el castigo agresivo y la carencia de identificación con los padres. Algunas víctimas crecen en la convicción de que el empleo de la agresividad es el mejor camino para conseguir lo que quiere. El haber sido víctima en la infancia propicia que de adulto se victimice a otros

En los procesos de interacción en el aula debemos tener en cuenta los factores motivacionales, el autoconcepto académico, el ánimo con que se afronta la tarea y los factores afectivos. Cuando un individuo se incorpora a un grupo social se dan dos tendencias: el deseo de dominio y el de afiliación

El fenómeno de agresión entre iguales podría deberse a la desintegración que sufre el niño cuando ingresa por primera vez en el medio escolar. Su mundo, el familiar, queda relegado y aparece su deseo de ser y hacer acrecentando por la novedad y el ambiente. Pero su deseo se encuentra con los otros y provocan un conflicto que se resolverá en función de su temperamento e historia personal. Así optará por esforzarse en prevalecer sobre el otro, se someterá a él, o bien se aislara. De cualquier manera, le permitirá encontrar a aquel o aquellos que lo acepten y descubrirá el placer de pertenencia.

Violencia dirigida a los alumnos:

- Hurto y robo de objetivos. En todos los niveles económicos y sociales

- Lesiones. Desde golpes y empujones, hasta la utilización de armas de fuego.
- Ataque sexual. Pueden producirse en las zonas de baños u otros lugares.
- Homicidios. La portación de armas ha provocado homicidios en ámbitos educativos.
- Suicidios. La escuela está en condiciones de advertir estados depresivos de sus alumnos, ayudando así a impedir conductas autodestructivas que pudieran terminar en suicidios.

Violencia de alumnos al personal docente:

Este tipo de violencia comprende distintas modalidades del conflicto con la autoridad educativa, la influencia de una familia violenta en un contexto de violencia, provoca consecuencias gravísimas

Violencia del personal docente:

Comprende tanto a autoridades, profesores como personal

- Emocional. Consiste en humillaciones, violencia verbal, etiquetamiento de los alumnos como problemáticos.
- Expulsiones de alumnos de ámbitos educativos. La expulsión es una actitud violenta que pone de manifiesto la impotencia institucional.
- Relaciones confusas. Casos de relaciones impropias hacia los alumnos, cartas pasionales, caricias, abusos.
- Violencia del personal hacia los padres. Lamentablemente los padres son citados por los docentes y autoridades escolares para transmitir los aspectos negativos del alumno creando muchas veces un círculo de incomunicación.
- Violencia entre el personal docente. La violencia entre docentes en un espacio educativo es una de las situaciones más delicadas y graves por los modelos que significan estos comportamientos para los alumnos.

Como vemos, la violencia directa es clara y visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarla. La violencia cultural y la estructural, en cambio, son menos visibles, por lo que suponen más problemas a la hora de reconocerlas propiamente, como su origen y combatirlas.

Con estas formas de violencia, difícilmente podremos afirmar que los centros escolares estén preparando a las personas para responder a los grandes desafíos del presente. Además de estos problemas globales, existen otros como la

construcción de una cultura interior para los individuos y los grupos, basada en una red de valores que les hagan resistentes a la socialización de contravalores de nuestra civilización (consumismo, mercantilización, materialismo, hedonismo, dinero, superficialidad, cultura del entretenimiento, etc.). Todo ello genera una serie de consecuencias evidentes en nuestra sociedad como, por ejemplo, la pérdida de autoridad en las familias, cuando los padres no saben decir no y los hijos no toleran la frustración.

En el ámbito escolar también puede influir una legislación restrictiva y poco ágil y un desprestigio de las calificaciones, consideradas sólo como medio de control disciplinario. Nuestra escuela es una metáfora de nuestra sociedad, donde predomina el consumismo como alternativa a las carencias afectivas, donde existe una violencia ambiental, donde se producen situaciones desestructuradas (paro, separación, divorcio, enfermedad, etc.), y donde los medios de comunicación influyen negativamente. A todo ello podemos añadir la prolongación de la edad de escolarización obligatoria sin la correspondiente motivación, al mismo tiempo que se produce un deterioro social del rol del docente. En los centros escolares son frecuentes las amenazas verbales, los rumores, las agresiones físicas, los deterioros en los coches y el mobiliario, los robos, etc. La profesora Díaz (1996), que aplica programas de prevención de violencia dirigidos a profesores, afirma que la violencia en los centros es un espejo de la que genera

3.9 El acoso entre iguales

Acoso físico o psicológico entre escolares, con prepotencia y abuso de poder. Tras esa definición técnica que los anglosajones zanján con la palabra bullying se esconde el sufrimiento de miles de niños que asoman a la adolescencia, un drama para los jóvenes que sufren insultos, motes, aislamiento o incluso golpes.

Los niños de edad infantil y juvenil, suelen implicarse en peleas y relaciones agresivas frecuentes, por lo regular en los niños resulta muy frecuente el hecho de solucionar sus conflictos con relaciones agresivas. Eso no podría etiquetarse

como “maltrato entre iguales”, porque sólo se produce maltrato entre iguales, en aquellos tipos de situaciones en las cuáles uno o varios alumnos toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, amedrentamiento, amenazas, aislamiento, etc. Los agresores, a menudo son malos estudiantes que eligen a su víctima por ser distinta, se sienten cada vez más prepotentes y entre sus compañeros aprovechándose de su inseguridad y de sus dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Para el/la escolar que padece este tipo de situación, la convivencia diaria en el Centro educativo se convierte en un infierno pudiendo llegar a aborrecer el presentarse a la institución.

3.10 Exclusión escolar y violencia

Una evidencia sobre el papel de la exclusión en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas se ha obtenido por una investigación realizada sobre el origen de la integración (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Andrés y Martínez, 2000). Sus resultados sugieren que es posible detectar en la escuela infantil a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque éstos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, se ha observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicos a partir de los cuales se estructura el mundo social. Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Los niveles de intolerancia a la diversidad son altos. Un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros y un alto porcentaje ha sufrido abusos de sus compañeros. El entorno social tiene una

influencia importante. Predomina una sensación de rechazo y nerviosismo que se acentúa en el entorno familiar.

3.11 El profesorado como víctima

No existen prácticamente estudios acerca de esos maltratos que reciben los profesores por parte de los alumnos; apenas se ha estudiado acerca de esa violencia contra los docentes que parte de sus propios discípulos, aunque sin duda, se incrementa día a día, lo que se puede mencionar es que los jóvenes se resisten y rebelan contra la autoridad del maestro y también lo ofenden, agreden y atacan. Con ello esta población está planteando un reto a la autoridad, un desconocimiento a la misma, una pérdida de credibilidad o una resistencia a las prácticas arbitrarias de obediencia y sumisión. Y se expresa en insulto, grosería y palabras soeces. Hay una actitud descarada, abierta, cínica y desafiante de las mismas conductas violentas, que agravan el problema. Suele ser dirigido a sujetos jóvenes con menos experiencia docente, a veces con disciplina errática, falta de asertividad o de control. Pueden tener una situación laboral en precario, lo que les vuelve más vulnerables en la medida que se sienten en la obligación de imponerse, y cuando no lo consiguen intentan que no se note porque se perciben a sí mismos como objeto de críticas por sus compañeros acerca de su madurez, capacidad docente o dificultad para imponerse.

3.12 Cambios sociales y riesgo de violencia escolar

Es innegable la trascendencia de los medios de comunicación en la construcción de visiones sociales, no obstante, a menudo se obvia la importancia del contexto social y de la acción institucional en tal construcción, las teorías del construccionismo social mantienen que no existen substratos o esencias absolutas de conocimiento sino que nuestra aprehensión de la realidad depende de la percepción que tenemos de las cosas y de los procesos de construcción de la

misma, especialmente en las sociedades industriales la masa social recibe de *segunda mano* la información sobre los fenómenos sociales (Cohen, 1990).

Los cambios sociales en el trabajo, en la familia con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la proliferación de familias monoparentales, en las relaciones sociales, y la crisis del estado protector del bienestar, generan una sensación de inseguridad ontológica en la sociedad (Giddens, 1997) que aumenta la sensibilidad social frente a situaciones de conflicto. Por otro lado, los cambios socio-económicos propios de la época postmoderna afectan de forma determinante a la juventud, alargamiento de la de dependencia familiar, largos y discontinuos procesos de inserción laboral y determinan la aparición de nuevas expresiones de malestar juvenil.

En este marco, se exige a la escuela que asuma una responsabilidad mayor en la educación de la infancia y de la juventud. Además de realizar una labor de transmisión de conocimientos, la escuela debe imprimir valores y actitudes en los jóvenes. Desde la comunidad educativa esta exigencia se vive de forma conflictiva: se suceden las quejas por la carencia de medios materiales y humanos para cumplir con esa función; por la dejación de responsabilidades educativas por parte de los padres; por la dificultad de motivar a un alumnado que sabe que la formación que le están ofreciendo no le garantiza la incorporación al mercado laboral ni el acceso a los elementos de éxito social.

Este capítulo lo referiré a los aspectos que pudieran influir al adolescente en una conducta violenta, en el siguiente capítulo abordaré la problemática existente directamente en la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

Capítulo 4

**La escuela secundaria Diurna No. 209
“General Francisco Villa”,
contextualización, características y
diagnóstico de investigación.**

Capítulo 4.- La escuela secundaria Diurna No. 209 “General Francisco Villa”, contextualización, características y diagnóstico de investigación.

Como ya pudimos observar, los actos violentos existen, las malas calificaciones parecen ser una constante en los chicos que presentan esta problemática, por eso ahora me gustaría proponer algunas posibles soluciones que ayuden a comprender y porque no prevenir estos hechos violentos por parte de los alumnos y del personal que integra las escuelas secundarias.

4.1 El entorno de la escuela secundaria diurna No. 209

Esta escuela se encuentra en el Distrito Federal, en la delegación Iztacalco, siendo estas las principales características de dicha delegación política:

Límites geográficos de la Delegación.

La delegación Iztacalco se ubica al oriente del Distrito Federal. Colinda al norte con las delegaciones Venustiano Carranza y Cuauhtémoc; al poniente, con Benito Juárez; al sur y oriente, con Iztapalapa, y al oriente, con el municipio de Netzahualcóyotl, Estado de México. Tiene una extensión territorial de 23.3 kilómetros cuadrados, por lo que representa el 1.6% del Distrito Federal.

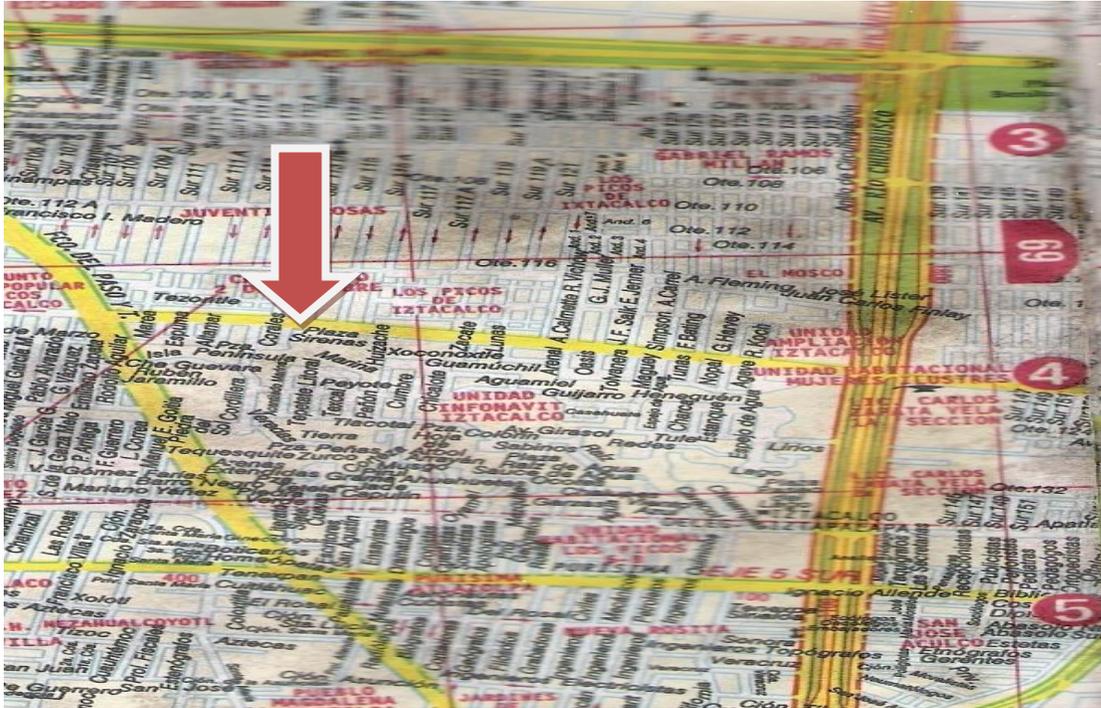
Cuenta con tres corrientes de agua, actualmente entubadas: río de Churubusco, río de la Piedad y Canal Nacional.

Entre las localidades principales se encuentran las colonias Agrícola Pantitlán, Granjas México, Santa Anita, Agrícola Oriental, Ramos Millán y Reforma Iztaccíhuatl.

Las principales vías de comunicación son las avenidas Río Churubusco, Ferrocarril de Río Frío y Plutarco Elías Calles; las calzadas Apatlaco e Ignacio Zaragoza; los ejes viales 3 Sur, 4 Sur, 6 Sur, 2 Oriente y 3 Oriente, y el

viaducto Miguel Alemán.

CUADRO 1: Limite territorial. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco



Mapa No. 1 tomado de mapa guía roji de la Ciudad de México 2007 plano 97

Población

De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, en la delegación Iztacalco habitan 411 321 personas, 215 321 mujeres y 196 mil hombres, lo que representa el 4.77% de la población total del Distrito Federal. Su densidad de población es de 17 884 hab/ Km², índice superior en 365 veces al promedio nacional y 2.1 veces más alto que el del Distrito Federal.

El 25.53% de la población (103 506) tiene entre 0 y 14 años de edad; 67.61% (274 047), se encuentra en el rango de 15-64 años y 6.84% (27 745), tiene 65 años o más. Actualmente se está dando un proceso de cambio hacia una población de mayor edad: en 1980, la edad mediana era de 16 años, mientras que en 2000 es de 27 años, igual a la del Distrito Federal.

Esperanza de vida: 76 años para las mujeres y 72 años para los varones.

CUADRO 2: Población que habita la delegación. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Delincuencia

En el año 2000 se cometieron en la delegación 4 484 delitos, mientras que de enero a abril del 2001, fueron 1 563.

CUADRO 3: Informe de delincuencia. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Religión

En cuanto a la religión de la población de 5 años y más, el 90.42% afirma ser católica, 3.9% protestante o evangélica, 3.15% de otra iglesia evangélica, 2.7% sin religión y 1% testigo de Jehová.

CUADRO 4: Religión que profesa la población de la delegación Iztacalco. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Educación

En Iztacalco hay 62 723 habitantes con edades entre 6 y 14 años, de los cuales 58 571 saben leer y escribir y 3 918 no, mientras que la población mayor de 15 años es de 301 792, de los cuales 293 327 saben leer y escribir y 7 856 son analfabetas.

Esto significa que en la demarcación, el porcentaje total de alfabetización es de 97.3% y que hay todavía un 2.7% de población analfabeta. La población con instrucción profesional es de 50 109, de los cuales 29 328 (58.5%) son hombres y 23 519 (41.5 %) son mujeres. Con maestría y doctorado hay 2 738, 1 642 hombres (59.9 %) y 1 096 mujeres (49.1%).

CUADRO 5: niveles de educación de la población que habita la delegación Iztacalco. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Educación inicial

En la delegación Iztacalco, la educación inicial se da en su modalidad escolarizada en 23 Centros de Desarrollo Infantil: 15 directamente dependientes del gobierno delegacional, 1 del ISSSTE, 3 del IMSS, 2 del DIF y 2 de la SEP. No existen centros de este tipo que pertenezcan a secretarías de Estado, paraestatales, el IPN, particulares, ni autónomos. En la modalidad escolarizada, los 1,758 infantes que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil son atendidos por 693 personas, entre directivos, personal docente y personal de apoyo. Sin existir escuelas por sostenimiento particular, se atiende a una población de 211 infantes, divididos en 17 grupos atendidos por 97 personas. Educación especial. Operan cinco Centros de Atención Múltiple, en los que son atendidos 525 niños con necesidades educativas especiales por 232 personas, incluyendo directivos, personal docente y personal de apoyo. Los niños con necesidades educativas especiales, también son atendidos a través de nueve unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, a las que asisten 1 838 alumnos.

CUADRO 6: Estadísticas sobre la educación inicial. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Educación preescolar

La Coordinación Sectorial de Educación Preescolar en la delegación Iztacalco opera 63 jardines de niños a través de 14 Zonas Escolares de Jardines de Niños, dependientes de 2 Jefaturas de Sector de esta área. Hay un total de 147 escuelas.

La matrícula en jardines de niños oficiales es de 11 374 alumnos, y en particulares, de 3 962 estudiantes. En los jardines de niños por sostenimiento federal, los alumnos son atendidos por 781 personas entre directivos, docentes y personal de apoyo. En total hay 712 maestros de educación preescolar.

CUADRO 7: Estadísticas sobre la educación preescolar. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco.

Educación primaria

Las 128 escuelas primarias oficiales que existen dentro de los límites de la delegación son administradas por tres Jefaturas de Sector, subdivididas en 24 zonas escolares. La matrícula total de educación primaria en la delegación Iztacalco asciende a 49 257 alumnos, de los cuales 14% toma clases en escuelas privadas.

Dicha matrícula es atendida por 11 mil personas, incluyendo directivos, docentes (2 109) y personal de apoyo; 78% de este personal trabaja en escuelas públicas y el 21% lo hace en escuelas privadas.

CUADRO 8: Estadísticas sobre educación primaria, tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Educación secundaria

En la delegación Iztacalco operan 55 escuelas secundarias oficiales: 35 escuelas secundarias generales, 5 escuelas secundarias para trabajadores, 13 escuelas secundarias técnicas y 2 telesecundarias. También existen 13 secundarias privadas: 11 generales y 2 técnicas.

El total de los alumnos que asisten a escuelas secundarias en la delegación Iztacalco es de 28 212. El 91% de los estudiantes de este nivel acude a escuelas públicas y el resto a escuelas privadas.

La matrícula de estudiantes de secundaria es atendida por 3 264 personas; 91% se desempeña en escuelas públicas y 9% lo hace en secundarias privadas.

CUADRO 9: Estadísticas sobre educación secundaria. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Educación normal

En la delegación Iztacalco está ubicada la Escuela Superior de Educación Física, que imparte la licenciatura en educación física, con dos turnos y una población estudiantil de 1 530 alumnos, distribuidos en 44 grupos atendidos

por 414 personas.

CUADRO 10: Estadísticas sobre educación Normal. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Servicios de salud

Son derechohabientes a servicios de salud 223 295 habitantes de Iztacalco, en tanto que 177 846 son no derechohabientes.

Ocupación

El mayor grupo de ocupación principal es el de los profesionistas y técnicos, 37 680 personas (21.8%). Siguen los comerciantes, dependientes y trabajadores ambulantes, 36 028 (20.9%); los trabajadores en la industria, 34 104 (19.8%); los trabajadores en otros servicios como transporte, protección, servicios domésticos y personales, 31 498 (18.3%); los trabajadores administrativos, 29 868 (17.3%) y los trabajadores agropecuarios, 146 (0.1%). Los trabajadores sin ocupación específica son 3 244 (1.9%).

CUADRO 11: Servicios de salud que se brindan en la delegación Iztacalco. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Vivienda

En la delegación Iztacalco existen 99 577 viviendas distribuidas en 38 colonias y barrios, además de 220 Unidades Habitacionales. Tienen servicio de drenaje 97 215 viviendas (99.0%), casi todas (97 075) conectadas a la red pública, pero también hay 395 que no cuentan con drenaje. 88 019 viviendas tienen sanitario exclusivo, pero 8 863 no disponen de este servicio. 96 873 viviendas, es decir, el 98.6 %, disponen de agua entubada, y 97 651 (99.4) tienen también energía eléctrica.

CUADRO 12: Desglose de vivienda. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

Desarrollo Urbano

La delegación cuenta con equipamiento urbano recreativo como el Palacio de los Deportes y el Autódromo Hermanos Rodríguez; equipamiento educativo como la escuela Superior de Educación Física y la UPIICSA del IPN y destaca en equipamiento deportivo concentrado en la Magdalena Mixiuhca, pero hay un gran déficit de espacios abiertos a nivel de colonia y de locales de cultura y esparcimiento. El porcentaje de pavimentación en la delegación es de 90%. Dentro de esta delegación política se encuentra la Unidad Habitacional Infonavit Iztacalco siendo una unidad habitacional con 39 años de antigüedad la cual cuenta con todos los servicios básicos: pavimentación, agua potable (existe 1 centro de bombeo para el suministro privado de la unidad), electricidad, drenaje, telefonía, alumbrado público, 2 módulos de vigilancia atendidos por la ssp, 1 Iglesia católica, 1 templo cristiano, 2 centros sociales, 1 centro deportivo, 1 cancha de tenis y 3 canchas de basquetbol publicas, 1 centro recreativo de la 3ª. Edad, 3 parques recreativos de áreas verdes, 1 teatro al aire libre, 2 centros comerciales, 2 tiendas departamentales, restaurantes, comercios, instituciones bancarias, 1 oficina de tesorería, televisión por cable o satelital (el 43% de la población cuenta con estos servicios), 1 biblioteca, 2 kínderes públicos y 4 privados, 3 escuelas primarias publicas y 1 privada, 1 secundaria, 1 colegio de bachilleres y a 50 metros del límite territorial de la unidad la preparatoria No. 2 Erasmo Castellanos (UNAM).

CUADRO 13: Desarrollo urbano. Tomado de la pág. Oficial de la delegación Iztacalco

4.2 La escuela secundaria diurna No. 209

Actualmente la población que habita la unidad Infonavit Iztacalco, lugar donde se encuentra la Escuela Secundaria No. 209, es la tercera generación, en la primera generación la población económicamente activa estaba constituida en su mayoría por empleados y comerciantes, ahora la segunda está constituida en su mayoría

por profesionistas y personal técnico, así como algunos comerciantes siendo los hijos de esta generación, los actuales usuarios de las escuelas en la unidad.

En la actualidad la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa” cuenta con los siguientes servicios: Oficinas administrativas, oficina de orientación, Salones de clase, bodegas, talleres de electrónica, carpintería, secretariado y cómputo, cerámica, dibujo, salón de música, sala de cómputo, biblioteca, mapoteca, canchas deportivas, sanitarios para alumnos y otros para profesores, patio principal, patio trasero de áreas verdes y estacionamiento para profesores, además de todos los servicios que provee la misma unidad.



Foto No. 1 La escuela Secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa” acceso principal.

La población estudiantil de la secundaria diurna No. 209 “Gral. Francisco Villa” en el turno matutino es la siguiente:

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1 a	23	27	50
1 b	23	28	51
1 c	25	28	53
1 d	24	29	53
1 e	24	29	53
2 a	25	27	52
2 b	27	29	56
2 c	24	28	52
2 d	25	28	53
2 e	24	29	53
3 a	26	29	55
3 b	25	28	53
3 c	27	29	56
3 d	27	29	56
3 e	26	30	56
Totales	375	427	802

Tabla No. 1 Denominada: población estudiantil de la sec. No. 209. Información proporcionada por la dirección de la escuela

De los cuales se tomo una muestra la cual consistió en realizar entrevistas a alumnos (diez en total), participando ambos sexos 5 hombres y 5 mujeres equilibrando los puntos de vista de ambos géneros, los cuales fueron escogidos de entre la población recomendada por el departamento de trabajo social de la escuela secundaria “Francisco Villa” siendo estos los que presentan una mayor problemática de violencia, conducta y desarrollo académico.

4.3 diagnóstico educativo sobre violencia en la Escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa

Cuadro de categorías, variables e indicadores que se siguieron para la investigación en *Escuela Secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”*

Categorías	Variables	Indicadores	Información que se obtendrá
Biografías de vida (Lo que es)	<ul style="list-style-type: none"> • Historia • Biografía • Sujeto 	¿Quién eres tú? Pláticame ¿qué promedio tienes en la escuela?, ¿dónde naciste?, ¿dónde vives?, ¿cómo es tu convivencia familiar, y en la escuela?, etc.	Reconstrucción biográfica de los actores, implicación en sus prácticas sociales y gestión en su contexto social.

Categorías	Variables	Indicadores	Información que se obtendrá
Sentido de vida Subjetividad <i>(Sujeto siendo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y delimitación de su rol social. • Grupo e individualidad social. • Trayectos sociales de formación. 	<p>¿Sabes porque te atienden en el área de trabajo social?</p> <p>¿Has atentado de alguna manera contra ti o alguno de tus compañeros?</p> <p>¿Tienes problemas con tus compañeros o con los profesores?</p> <p>¿Con la orientación que te han dado haz intentado tener menos problemas con tus compañeros?</p> <p>¿Has tenido apoyo de alguna otra institución o de tu familia?</p> <p>¿Qué es lo que crees o piensas que no te permite solucionar tus problemas de conducta?</p> <p>¿Crees que estos problemas de conducta afecten tu rendimiento académico?</p> <p>¿Crees que los problemas de conducta que tienes con tus compañeros afecten su desarrollo académico?</p> <p>¿Tú deseas suprimir tus problemas de conducta?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Si los tienes por qué sigues con problemas de conducta?</p>	<p>Las imágenes, la experiencia y la formación del grupo y su individualidad.</p>

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	INFORMACIÓN QUE SE OBTENDRÁ
Prácticas sociales (Parte del impacto de lo externo, lo que puede ser para los otros)	<ul style="list-style-type: none"> • Significados y definición de su espacio social. • Prácticas y acciones. • Ubicación dentro del espacio social. 	<p>¿Desde hace cuanto tiempo trabajan contigo en el área de trabajo social?</p> <p>¿Cómo ha sido este trabajo contigo?</p> <p>¿Te ha servido el trabajo que realiza el trabajador social contigo?</p> <p>¿A qué problemáticas con tus compañeros te has tenido que enfrentar?</p> <p>¿Has solucionado estos problemas, como los has resuelto?</p>	Relaciones estructurantes cotidianas, sentimientos, motivos e influencias sociales.

Cuadro No. 14. Base de datos de categorías y variables

En adelante mostraré los resultados, análisis e interpretación que arrojan las entrevistas aplicadas en la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

4.4. Entrevistas a estudiantes de la Esc. Sec. Diurna No. 209.

ENTREVISTA 1. María Luisa, 2º año

1.- Vivo en la Unidad Iztacalco con mis papas, tengo promedio de 6, debo varias materias de primero, hay mucha comunicación y confianza, con mis amigos no es la misma aquí que afuera, aquí como que nos intentamos controlar más por los mismos límites que te pone la escuela.

El bajo rendimiento escolar de María Luisa deriva de su comportamiento en el salón de clase, esto nos da a entender al hacer referencia que *intentan controlarse por las represalias del plantel*, ya que menciona no tener problemas de comunicación con su familia, por lo tanto las materias que debe, han sido producto de sentir contrariedades con el entorno escolar.

2.- Sí, por varios problemas que he tenido, la 1ª. Fue porque una chava estaba hablando cosas de mi y va. ¿No? Ella me dio el primer golpe y yo le respondí y empezaron los golpes. La 2ª. Con una chava que ya salió o sea, ella me agarró, el motivo fue porque decía que yo me le quedaba viendo feo o que yo decía cosas de ella y no. Yo pasaba con el grupito y dijimos varias cosas, pero no fue por ellas y pues hubo problema, antes de llegar a los golpes me dijo que no me burlara de ella porque no sabía con quien me metía, me dijo groserías y después se me encimo y me empezó a golpear.

Alude a una conducta de respuesta impulsada por detonantes simples como prejuicios e ideas engañosas de lo que otros piensan que puede ser, pero que generan confusión. Al mismo tiempo, su respuesta es agresiva para resolver problemas, por lo que comenta María Luisa, existen diferentes grupos como los que tienen fricciones entre ellos y derivan en golpes.

3.- Contra compañeros ja, ja, sí, llega el momento en que te llevas y, a veces, te hacen algo y no te aguantas, bueno es que cuando sacan otras cosas que no son es cuando me molesta, intentas poner límites y saber de que si te llevas, aunque hay algunos que no lo entienden.

Cuando María Luisa menciona el daño realizado a otros, ha sido por reacción de comentarios o acciones en donde se ha sentido agredida por lo tanto considera gracioso y justifica la agresión hacia los demás. La relación establecida con sus compañeros se ha tornado agresiva, sin embargo se sigue permitiendo dicha actitud porque es recíproca en algunos casos

4.- Sí con los compañeros.	con mayor agresión.
5.- Lo que me ha hecho cambiar son los castigos, si yo no saco buenas calificaciones y repruebo me dejan castigada y, bueno también, en parte de mi, pero la orientación pues más o menos.	María Luisa deja claro que el trabajo del departamento de orientación no ha sido un factor determinante en su cambio, pero, sin embargo el temor a los castigos es el que si ha repercutido en su conducta.
6.- Ahorita me mandaron al psicólogo porque yo era muy rebelde y bueno, si me ha ayudado un poco el psicólogo y otro poco mi familia.	El comportamiento de María Luisa orillo a la familia a buscar ayuda externa, pocas veces se considera que el apoyo no sólo es para el adolescente, sino como bien lo menciona María Luisa, incluir a la familia, ya que ayuda a entender su comportamiento como adolescente y la forma de reaccionar por parte de la familia. Generando un cambio de actitud en ambas partes. Lamentablemente ni el departamento de orientación ni la escuela figuran en este cambio.
7.- Ahorita creo que ya no tengo y antes por mi actitud.	
8.- Bueno pues me pusieron carta condicional, o sea la cual dice que si me porto mal te sacan del plantel ¿no?, hubo una suspensión de una semana, y hablaron conmigo, creo que no actuaron bien porque primero debieron hablar y aclarar las cosas y después dar a la sanción.	María Luisa no alcanza a comprender que su rendimiento escolar no sólo va en función de permanecer en el plantel escolar, sino en la preparación propedéutica de ella y de sus compañeros. Al mencionar que no considera justo la sanción recibida demuestra que los constantes problemas con ella crearon un estereotipo sobre su comportamiento y como resultado de ello las autoridades educativas reaccionan de acuerdo a los antecedentes sin escuchar lo que ella pueda decir, esto podría ser un factor que entorpezca el cambio de actitud de María Luisa al no considerar el esfuerzo realizado por ella y por su familia.
9.- Si porque unos si tienen problemas, pero no llegan al grado de ponerles carta, y cuando sales de tercero te dan una carta de aprovechamiento y es lo que te ayuda a seguir estudiando.	
10.- Pues sí	
11.- Pues sí, porque quiero estudiar	El cambio de actitud de María Luisa se

dos carreras y ahorita he reprobado varias materias, pero ahorita ya las estoy recuperando.

ve reflejado al mencionar el estar recuperando las materias reprobadas.

12.- Pues como soy yo, porque en un instante has de cuenta que estas tranquila pero te llega una emoción y te domina el impulso.

María Luisa no ha identificado que hay diferentes factores en su entorno que son detonantes de sus impulsos, colocándolos a estos, como único factor para cambiar.

13.- Desde 1º fue cuando se suscitaron los problemas, ahorita ya no tanto.

El departamento de orientación vocacional no ha establecido un ritmo de trabajo o por lo menos María Luisa no lo ha percibido así, ya que en su caso funcionó el apoyo recibido por el psicólogo y el temor a los castigos, no así el trabajo establecido. Lo valioso del trabajo realizado en el

14.- Pues platicando, y con amenazas de que me van a expulsar o algo así.

departamento de orientación para María Luisa ha sido el permitirle expresarse, a pesar de ello tal pareciera que han orillado a María Luisa a hablar de situaciones que no desea externar. Han dejado de fuera parte de la esencia del adolescente al pedirle que evite echar relajo como ella lo menciona, ya que crea conflicto en las instituciones educativas.

15.- Pues si y no, si porque cuando platican contigo sacas lo que tienes adentro y si sirve, y no, porque tienes que poner lo tuyo y cuenta más lo que tú quieres hacer y lo que tú quieres de ti y no lo que los demás quieren de ti, en orientación solo platican contigo para que no hagas cosas y solo tú decides lo que recibes, y bueno a veces como que te dejas llevar por echar relajo y no tomas lo que debe de ser.

16.- Varios malentendidos, al momento uno se altera y después, como que analizas las cosas y si los eh solucionado hablando, exaltadas pero si hablamos, una vez a fue a groserías y cachetadas pero casi siempre hablando.

María Luisa poco a poco ha cambiado su forma de reaccionar en la primera parte hablaba de resolver sus situaciones a golpes ahora a pesar de hacerlo en un tono fuerte habla sobre lo que sucede y que no siempre se evitará el conflicto, ya que no solo depende de ella, y eso es parte de lo que deben de trabajar sus compañeros en grupo.

17.- pues porque no eh hecho lo necesario para ya no tenerlos.

En relación con María Luisa podemos afirmar que aun cuando hace mención a una buena comunicación con su familia, también alude a un carácter

impulsivo, el cual manifiesta querer controlar, sigue manifestando conductas que incluso tienden a ser físicamente agresivas hacia sus compañeros esto según ella con la finalidad de “resolver sus problemas”, los cuales han llegado a comenzar solo por malentendidos, a los que no les da la importancia que requieren e incluso los toma con jocosidad, justificando su comportamiento por la relación entre pares existente en el plantel, hace mención a un trabajo no trascendente por parte del departamento de orientación, el cual no le es relevante para inferir en el cambio de actitud que pudiera suscitarse en ella, esto porque este departamento no ha sabido llevar un correcto seguimiento del caso de María Luisa al no hacer un trabajo más integral con el apoyo de su familia, la cual se preocupó por su conducta apoyándola inclusive con el trabajo de un psicólogo y, no solo intentando buscar una mejora en el desarrollo de María Luisa a base de castigos, se hace evidente su mejoría al mencionar querer cambiar su conducta lo cual debería de ser aprovechado por el departamento de orientación, quienes no deberían dejarse llevar por los antecedentes y observar si existe o no cambios en la conducta de María Luisa, así como considerar su punto de vista si se llegara a presentar algún otro problema.

ENTREVISTA 2. Josani , 1er año

1.- Vivo en la Unidad Iztacalco, mi promedio es como 6.5 o 7, no debo materias, es mi primer año, con mis padres convivo poco casi no estoy en mi casa, amigos con todos bien, bueno con algunos no, pero casi con todos bien, con todos hecho relajo, con los compañeros bien. Con mis papás casi no estoy porque trabajan y llegan en la noche y yo salgo mucho a centros comerciales, por eso casi no convivo con ellos, pero cuando estamos juntos convivo más con mi papá, con mi hermano no me llevo bien porque tiene 7 años y es medio chocante.

El rendimiento escolar de Josani se deriva en parte por la falta de atención de sus padres que han establecido una relación de trabajar para satisfacer las necesidades de la familia, por su parte los hijos piden por la falta de atención hacia ellos, colocando a la familia en un círculo vicioso.

Josani menciona no poner atención en las clases a pesar de ello no debe materias, tiene problemas con las figuras de

2.- Porque me porto mal, soy muy contestona, hecho relajo y no pongo atención a las clases, le contesto a los maestros.

3.- No, nunca, bueno si apodos pero ya los tenían.

4.- Ninguno, bueno tuve problemas con una compañera desde que entre, porque llegue y varios chavos me empezaron a hablar y ella como que se encelo y ese fue el problema.

5.- Si, más o menos, antes no hacia tareas, trabajos ni ponía atención en la clase y ahora sí.

6.- No, sólo mis papás hablan conmigo, me preguntan qué ¿por qué me porto mal?, que ¿qué necesito? Este, me dan todo y dicen que no lo sé aprovechar.

7.- Pues, que de repente me acelero un poco y a veces digo que ya voy a cambiar pero me llama más el desastre.

8.- Si, pues porque si estoy echando desastre con mis compañeros obvio no pongo atención a las clases, entonces de repente si nos dejan tarea ya

autoridad por la ausencia de ellas en su hogar.

Los problemas de Josani están en figuras de autoridad no con sus pares ya que menciona que los problemas suscitados con ellos no han sido generados por ella.

El hecho de que el departamento de orientación vocacional haya establecido interés en las actividades que realiza Josani ha sido suficiente para que ella muestre un cambio.

Con lo que comenta Josani sobre los reclamos que le hacen sus padres nos podemos percatar que ellos consideran más importante las cosas materiales que le proporcionan y solo ven en ella el problema de rendimiento escolar dejándose de lado ya que asumen haber cumplido con su parte.

Josani ha manifestado cambios en su conducta que ella mencionó a lo largo de esta entrevista, al preguntarle cual ha sido lo que no le permite cambiar menciona que se *acelera* actuando de manera impulsiva, reflejado en una conducta “desastrosa”.

La conducta de Josani en el salón de clase no molesta tanto a sus profesores ya que ella solo menciona que su conducta solo afecta al no poner atención tanto para ella como para sus compañeros y no por los problemas que ocasionan en el salón de clase.

En la respuesta siete Josani mencionaba acelerarse, por lo tanto ella considera que al cambiar de actitud estará más tranquila.

no se cómo hacerla porque en el momento que esta la clase no puse atención.

9.- Si porque los distraigo también y luego ellos tampoco saben cómo hacerla.

10.- Sí, claro.

11.- Pues para ya estar tranquila.

12.- Pues porque no he cambiado del todo, pero bueno ya no tengo problemas.

13.- Desde que llegue, acabo de entrar y si porque me la paso escuchando música y no pongo atención a las clases.

14.- Bueno, hablan conmigo y con mis papás, los mandaron llamar para que hablemos todos, tratando de que mejoren las cosas.

15.- Sí, pues porque no eh cambiado del todo, pero bueno ya no tengo problemas.

16.- Ya no tengo pero algunas veces por malos entendidos.

17.- Ya no tengo pero hablando.

Cuando se mostró interés en la actitud de Josani por parte de orientación vocacional y mandar a llamar a sus padres, ella descubre que hay otras maneras en que su familia la considere ya que su situación la hace sentirse incomoda consigo misma, por lo tanto como bien lo menciona ella, ha cambiado pero no del todo ya que existen situaciones que siguen sin cambiar y que aún la hacen reaccionar, existiendo la posibilidad del diálogo siempre y cuando las demás partes involucradas estén dispuestas.

Josani es una chica de quien se observa no cuenta con una buena supervisión paterna la mayor parte del tiempo por lo que no tiene una buena relación familiar, a esta situación se pudiera atribuir su mal comportamiento y rebeldía, menciona que, respecto a lo material no puede quejarse porque tiene básicamente todo lo que les solicita a sus padres, pero tocante a atención personal de ellos prácticamente no existe, lo que se transfiere en un problema con las representaciones de autoridad, en este caso

llamaremos a los profesores, quienes tampoco han logrado obtener la atención de Josani al no comprender la problemática principal de su conducta a quien solo la etiquetan como una chica problema que no pone atención en clase y distrae a sus compañeros en la misma , en este caso se vuelve de suma importancia la integración de la familia que es el principal vinculo socializador en la educación y el desarrollo de Josani ya que esta ha observado cierta mejoría cuando obtiene la atención de su familia

ENTREVISTA 3. Laura, 3er. año

1.- Vivo en la Unidad Iztacalco, mi promedio es de 7, si debo materias matemáticas de 1º y 2º porque son seriadas, mi convivencia como cualquiera me llevo bien con mi familia, con mis amigos bien, salgo a jugar con ellos con mis compañeros me llevo bien con la mayoría del salón nos llevamos bien.

Laura crece en un entorno agradable ya que considera que tener una buena relación con la familia es normal, conserva rasgos infantiles al mencionar que sale a “jugar” con sus amigos.

2.- Para resolver algún problema, problemas con los compañeros o faltarle al respeto a algún maestro, pero simplemente porque a veces no estoy de acuerdo con ellos y se molestan si se los digo.

Es importante resaltar el rol que se establece en el aula, en donde expresar opiniones opuestas no siempre son bien recibidas por los profesores y consideran esto como una falta de respeto, tal como lo menciona Laura, ella está consciente de la molestia que causa expresar su opinión. Sin embargo, no lo hace con la intención de molestar ya que afirma no atentar contra nadie. Simplemente expresa lo que piensa.

3.- no

4.- Realmente ya no tengo tantos.

Al decir *realmente* asume que los problemas señalados no son relevantes para ella y que al modificar aquello que le señalan como conflicto evita tener problemas.

5.- No nunca.

El departamento de orientación no ha

6.- Sólo de mi familia, que ¿por qué me porto de esa manera si ellos me dan todo lo que quiero?, siempre intentan platicar conmigo sobre todo mi mamá.

logrado establecer comunicación con ella por lo tanto no lo considera un apoyo.

7.- Por cómo nos llevábamos antes pero ya eh mejorado.

No ha sido necesario buscar ayuda externa, ya que la comunicación con su familia permite solucionar los conflictos que se presentan, Laura menciona que la responsabilidad sobre su comportamiento recae principalmente en su madre ya que es ella quién habla constantemente con Laura. Al mencionar que su mamá *intenta* hablar con ella, evidencia la dificultad que hay en la comunicación entre ellas ya sea por que Laura no se abre al dialogo o por que percibe que su mamá no comprende su sentir. Los padres de Laura intentan proporcionar las cosas materiales que ella pide esperando que ella responda con una buena conducta.

8.- No, no creo que afecte mi desarrollo

Como ya sabe que es lo que molesta a los demás evita hacerlo.

9.- Tampoco creo que les afecte a ellos

Laura ha expresado no tener problemas con sus compañeros, por lo tanto no atribuye a nada en particular su rendimiento escolar o el de sus compañeros.

10.- Creo que sí.

11.- Sí, no llevándome muy pesado con mis compañeros o intento llevarme pero ya no tanto.

De acuerdo a lo que los demás le dicen ella asume que es necesario cambiar.

12.- Porque ando de desastrosa y siento que eso no se me va a quitar o sea bajaré de nivel pero solucionarlo, no creo.

Solo habla de modificar conductas que a los demás no les parece, ella no considera que sea algo que le afecte.

Su forma de actuar es parte de su personalidad por lo tanto para ella es claro que no va a cambiar del todo,

13.- Rara la vez, por conducta desde primero.

solo modificará lo que a los demás no les parezca.

14.- Normal, diciéndome que ¿porque suceden estas cosas? preguntándome si ¿hay algún problema con mi familia?, así platican.

Al igual que con su mamá existen problemas de comunicación con el departamento de orientación ya que ella no se integra en el diálogo al mencionar *así platican* y no decir platicamos, el hecho de no tener continuidad en su proceso la hace sentir ajena, sin embargo los señalamientos que le han hecho le dan la pauta para modificar su conducta y evitar conflictos en el salón.

15.- La mera verdad sí, porque lo tomo en cuenta en el salón y mi conducta a mejorado.

16.- A ninguna, no bueno, solo apodos a veces les pongo pero no nos lo decimos frente a los maestros.

La relación establecida entre compañeros no presenta conflictos salvo bromas que son toleradas por ambas partes, Laura y sus compañeros han aprendido a “comportarse” ante los profesores evitando decirse sus apodos para no molestarlos.

17.- No parándome tanto en clases, pidiendo cosas, o platicando y distrayendo a los demás compañeros, interrumpiendo la clase, es lo que hacía pero ya no tanto

Laura poco a poco se ha adaptado a un rol establecido en el salón de clases en donde los alumnos permanecen quietos mientras el docente realiza su monologo.

Laura es una adolescente que se desenvuelve en un entorno familiar aceptable aun cuando también se observa en esta caso el hecho que los padres satisfacen las necesidades materiales de Laura y aun cuando estos están dispuestos al dialogo, no han logrado encontrar la manera de realizar la comunicación como familia que ayude a Laura a superar sus problemas, Laura se muestra como una chica inquieta y franca al externar su opinión y puntos de vista, lo que le ha traído problemas con sus profesores que consideran su actitud una falta de respeto, tal vez por no tener el tacto suficiente para externar los comentarios, ella ha aprendido a comportarse de acuerdo a lo esperado reprimiendo conductas que le generan conflictos, estando consciente en todo momento que su conducta no es un gran problema ya que esto se centra en los profesores y no tanto con sus

ENTREVISTA 4. Fernanda 3er año

1.- Vivo en la Unidad Iztacalco, tengo promedio de 8, no, no debo materias, mi convivencia es buena con todos.

Fernanda No da muchos detalles sobre su vida quizá porque considera no es necesario. Existe armonía en su entorno que se ve reflejado en su rendimiento escolar.

2.- A mi no me atienden en el área de orientación solo una vez porque traía el uniforme blanco un día que no debía.

La función que cumple el departamento de orientación se desvirtúa al enviar a los alumnos por situaciones como las que comenta Fernanda.

3.- Si, bueno es que me estaban molestando y le dije que ya porque no quería tener problemas y me siguió molestando y entonces me defendí, bueno me agredió me empezó a agredir y me defendí.

Fernanda asocia el atentar contra otros el hecho de llegar a los golpes, a pesar de no haber iniciado e intentado detener la agresión, Fernanda se vio en la necesidad de defenderse y causar daño a la otra persona.

4.- No, con mis compañeros no tengo, solo cuando me agreden y es que yo me enojo muy rápido y es que cuándo me agreden y estoy enojada o me hacen algo pues les grito.

En Fernanda es una constante estar enojada y esto provoca en sus compañeros el estarla molestando ya que saben que reacciona al punto de gritarles.

5.- No nunca me han dicho como detener mis arranques.

El departamento de orientación no ha considerado a Fernanda como un alumno problema por lo tanto no la atiende, por su parte Fernanda no ve en este departamento una opción que le ayude a controlar sus *arranques*.

6.- No solo con mi papá ya intento controlarme más, ya no soy como antes.

La familia no considera necesario buscar ayuda externa por la actitud de Fernanda probablemente porque ha sido generada en el mismo entorno familiar, es importante resaltar la buena relación establecida con su padre ya que él ha sido quien ha apoyado a Fernanda para

<p>7.- Es que lo que pasa es que ... o sea me desespero y ya cuando me estoy tranquilizando me desespero más, “yo <i>podré solucionarlo</i>” tratando de tranquilizarme.</p>	<p>controlar su carácter.</p> <p>Cuando Fernanda menciona no poder controlarse no menciona que lo genera, por lo tanto no ha identificado donde radica su molestia por lo que se torna difícil el que ella se pueda controlar.</p>
<p>8.- Si porque no puedo dar el todo en la escuela y lo mismo de que estoy pensando que me voy a desesperar o cosas así me distraigo y debo estar como si estuviera normal.</p>	<p>A pesar de no tener un mal promedio ella atribuye a su actitud no tener mejores calificaciones, hay muchas cosas en su entorno que la molestan fingir que no suceden es lo que hace que Fernanda se encuentre en un conflicto permanente consigo misma llegando un punto en que explota y grita a quien se encuentre molestando, independientemente de ello no es una situación que afecte a sus compañeros en su rendimiento escolar.</p>
<p>9.- No solo a mí.</p>	
<p>10.- Si.</p>	
<p>11.- Porque no rindo en la escuela como yo quisiera.</p>	<p>Fernanda no tiene problemas de conducta ella cree que su actitud genera un problema que repercute en su rendimiento escolar.</p>
<p>12.- Ya no tengo problemas, No sé porque me trajeron ¿me pregunté y ahora que hice?</p>	<p>Cabe mencionar que en el caso de Fernando no se identifico un problema de conducta sin embargo el departamento de orientación proporcionó sus datos, al conocer sus respuestas nos damos cuenta que el departamento no tiene control ni seguimiento sobre los casos que atiende.</p>
<p>13.- No me atienden.</p>	
<p>14.- No ha habido pláticas ni nada.</p>	
<p>15.- No han trabajado conmigo.</p>	
<p>16.-Nada mas esa vez que agredieron a mis compañeros no fue algo muy grande pero...</p>	<p>Fernanda enfrenta sus conflictos con sus compañeros de tal forma que es capaz solucionarlos y continuar.</p>
<p>17.- Todo lo solucione, ahora ya hasta somos amigos lo solucioné hablando.</p>	
<p>Fernanda es una chica de 3º año. Que en términos generales no mostro un</p>	

problema de conducta ni presenta bajas calificaciones, sabe que tiene un nivel bajo de tolerancia a la frustración y está trabajando en ello. Es la chica que mostró el mejor promedio de los sujetos presentados, el personal de orientación no le ha proporcionado estrategias para poder mejorar su carácter, aun cuando pueden ser solo detonantes específicos no se han logrado identificar por falta de apoyo profesional, cuenta con apoyo familiar y algo que llama la atención es que menciona no ser atendida por el departamento de orientación por lo que se podría observar que dicho departamento no tiene un control real sobre los alumnos que presentan verdaderos problemas de conducta y bajas calificaciones, generalizando los conflictos sin atender su naturaleza y evidentemente sin atenderlos con la precisión y especificidad necesaria.

ENTREVISTA 5. Magali, 2º. Año

1.- Vivo en la Col. Nueva Rosita, tengo promedio de 6, no, pase varias en extraordinario pero ya no debo, con mis papás bien estoy todo el día con mi mamá, en la noche con mi papá, los sábados con los dos, con mis amigos y compañeros de la escuela muy pesado, estoy de acuerdo nos llevamos a golpes jugando, empujones, esto puede molestarlos, me afecta porque tal vez me acusan, pero si alguien ya no se quiere llevar lo dejo y ya no me llevo.

2.- Por jugar en el salón.

3.- Si, no se.....

Para Magali El problema con sus materias deriva de su distracción en el salón de clase, a pesar de ello ha demostrado tener los conocimientos para pasar los exámenes extraordinarios, su entorno familiar es armónico y con sus amigos la relación es agresiva propiciada por ella a tal grado que sus compañeros la acusan para que los deje de molestar.

Magali sabe que por su comportamiento está asistiendo al área de trabajo social, lo cual no le preocupa.

La convivencia con sus compañeros es agresiva, el hecho de ser reciproca coloca a Magali en la confusión de saber si atenta o no contra sí y contra sus amigos. En la primera pregunta ella mencionaba que su trato hacia algunos compañeros podría traerle problemas si la acusaba esto quiere

4.- He intentado tener menos problemas con mis compañeros, ya no les digo nada, pero más bien por miedo a algún castigo.

5.- No solo me dicen que ya no lo haga, pero la neta nel, no les hago caso, toda mi familia me dice lo mismo, sí me interesa, pero como que no les hago caso.

6.- No.

7- Así porque me pongo a jugar, me gusta llamar la atención.

8.- A pus sí, porque qué tal si me corren de la escuela, pero si me corren me meto al ejercito, tengo un tío que ya estuvo ahí, porque mi cuñado es capitán, se lo que implica, que no viviría más en la casa con mis padres, buena onda así me voy a otro lado.

9.- ¿No sé porque ellos también se están llevando y seria igual que a mí no?, también tienen que saber las consecuencias, pero en realidad yo tampoco estoy consciente de ellas, y si hubiera un problema lo resolvería a golpes, no platicando porque qué tal si no entiende, pero si me dice que hasta ahí pus hasta ahí porque qué tal si lo mato, y en qué problema me meto.

10.- pues no se creo que si

11.- no sé

decir que en ocasiones se excede hasta ocasionar malestar en sus compañeros, sin embargo se puede detenerse si se lo piden.

Es común ejercer castigos sobre alumnos que presentan “problemas de conducta” que van desde la expulsión hasta condicionar cartas de buena conducta en el caso de Magali ha resultado ya que su entorno familiar es bueno y le preocupa los problemas que le pueda ocasionar. Magali no se da cuenta que molesta a sus compañeros y lo único que le preocupa es su castigo.

El hecho de estar basada su orientación en solo querer cambiar su conducta para Magali resulta retador continuar con su actitud la cual ha generado la preocupación por parte de su familia, molestia en sus profesores y todo deriva en más atención tal y como lo menciona en la respuesta número siete, a pesar de ello su familia no ha considerado buscar ayuda externa.

Como la mayoría de los entrevistados su preocupación radica en ser corridos de la institución dejando de lado su preparación, por su parte para Magali continuar siendo el centro de atención es importante e incluso menciona irse de su casa y seguir en problemas o situaciones más complicadas como el estar en el ejercito, colocando a sus padres en una preocupación continua.

Magali ha creado una personalidad agresiva que no le permite ver como una opción el dialogar para resolver sus problemas, ella ha demostrado a sus compañeros lo agresiva que puede

12.- no sé

13.- Desde hace.... como en octubre desde que entre a la escuela, cuando me hicieron mi carta condicional, pero tuve problemas desde los primeros días

14.- ¿Cómo es que me ayuden?, (se le explico), Casi siempre a los más relajientos nos mandan a una clase de la delincuencia, una sola vez

15.- Si me sirvió, la neta si, pues ya como que ya no hecho tanto relajo, ya no juego tanto en el salón como antes, si lo sigo haciendo, no tanto, pero si,

16.- ¿Qué es problemática? (se le aclaro su duda), ahhh... Haga de cuenta, hace como un mes estábamos en el patio y me empezaron a molestar, yo los avente, y luego que se para yo la tire al suelo, y ella se agarro de mi pierna, en eso llego la prefecta y dice que nos estábamos peleando, pero es que se llevan y no se aguantan.

17.- Creo que sigue siendo igual, no eh intentado resolverlos.

ser hasta ser considerada una persona de cuidado por el miedo que ejerce sobre los demás, al mencionar que su agresión puede provocar la muerte de otra persona forma parte de esa personalidad agresiva que ella ha creado. Nuevamente deja de lado el aspecto educativo.

Magali sabe que con su actitud ha conseguido tener atención y crearse de una fama en la escuela, de igual manera esto ha ocasionado problemas que no ha podido controlar es por ello que duda al contestar si desea o no suprimir sus problemas.

La actitud de Magali ha ido empeorando con el paso del tiempo y a pesar de las pláticas y los castigos no se ah logrado establecer comunicación con ella, si la actitud de Magali continua podría ser expulsada del plantel.

A lo largo de la entrevista Magali dejo claro que no ha sido el trabajo realizado en el departamento de orientación lo que le ha ayudado a cambiar su actitud, si no los castigos ejercidos.

La convivencia con sus compañeros es agresiva, el hecho de ser reciproca coloca a Magali en la confusión de saber si atenta o no contra sí y contra sus compañeros. En la primera pregunta ella mencionaba que su trato hacia algunos compañeros podría traerle problemas si la acusaban, esto quiere decir que en ocasiones se excede hasta ocasionar malestar en sus compañeros, y que puede

detenerse si se lo piden.

Es común ejercer castigos sobre alumnos que presentan “problemas de conducta” que van desde la expulsión hasta condicionar cartas de buena conducta en el caso de Magali ha resultado ya que su entorno familiar es bueno y le preocupa los problemas que le pueda ocasionar. Magali no se da cuenta que molesta a sus compañeros y lo único que le preocupa es su castigo.

Magali es la chica que mostro mayor violencia en su conducta al mostrar una personalidad agresiva, manifestó estar acostumbrada a “resolver” las dificultades por medio de los golpes y no por medio del dialogo, manifiesta llevarse muy pesado con los compañeros y los problemas que tiene nunca los ah intentado solucionar, se puede observar que ella es principalmente quien molesta a sus compañeros siendo estos los que la acusan para que sea corregida por sus profesores o el departamento de orientación y al manifestar que las agresiones son reciprocas entre ella y sus compañeros se puede decir que esta situación le conflictua para poder entender la gravedad de su conducta y como afecta en su desarrollo educativo, aun cuando comenta tener un trato cordial con su familia manifiesta cierto desagrado por permanecer en su hogar siendo una opción irse de su casa tal vez al ejército por contar con familiares dentro de esta institución, cabe hacer mención que esto pudiera ser solo con la intención de llamar la atención de su familia. Magali presenta un bajo promedio ocasionado principalmente por una mala atención a las actividades que se realizan en el salón de clase y aun cuando sabe la problemática existente en su conducta no pone de su parte para corregir su accionar diario, por parte del departamento de orientación su accionar solo ha sido por medio de una plática y no se observa un trabajo significativo que infiera en la conducta de Magali al mencionar que su cambio lo atribuye básicamente al temor a los castigos y no buscando su bienestar.

ENTREVISTA 6. Rodolfo, 2º. año

1.- Vivo en la Unidad Iztacalco, mi promedio es de 7 u 7.5 algo así, si

Rodolfo es un joven que menciona por lo menos tres lugares de

debo varias materias, soy de Nayarit mi convivencia con mi familia es buena con mis amigos buena, con compañeros leve, bueno si a veces es buena pero luego nos peleamos.

2. Porque hago mucho escándalo, hablo, me salgo del salón, todo.

3.- No, bueno si, aquí no, en otra escuela en Michoacán que me atacaron por atrás lo mande al suelo y casi le abrí la cabeza, estoy consciente del daño que le pude haber causado, pero estuvo bien porque reaccione antes y fue mejor no golpearlo estuve a punto de hacerlo.

4.- Si algunos.

5.- Si me ha ayudado porque llamaron a mis papás y platicaron conmigo y con base a eso ya estoy como un poquito más calmado, han platicado.

6. Nomás que mi familia.

7.- Pues porque a veces ellos no cooperan.

8. Si, de que me pudieran expulsar de la escuela y no seguir estudiando

residencia contando en el que actualmente se encuentra viviendo, ha presentado problemas con sus compañeros mencionando que se pelea con ellos, su actitud ha generado el ser atendido en el departamento de orientación vocacional.

Rodolfo identifica cuan agresivo puede llegar a ser y que tiende a reaccionar cuando es provocado.

Los problemas que ocasiona Roberto en el salón de clase son generados en parte por falta de atención en su casa, el hecho de lograr que el departamento de orientación vocacional entable comunicación con su familia genera en él estar más calmado.

Ni Rodolfo ni su familia creen necesitar ayuda externa.

Rodolfo muestra una forma de pensar un poco más madura a diferencia de los comentarios realizados en las entrevistas, esto hace suponer que sus compañeros no comprenden la forma de actuar de Rodolfo por esto no estén interesados en querer arreglar los problemas con él. Sin embargo el tampoco asume la parte de responsabilidad que le toca.

Es importante resaltar que Rodolfo fue el único que expreso su preocupación por no *aprender lo suficiente* si es expulsado de la escuela, reconoce lo importante de su formación y lo que puede aprender en la escuela. En el caso de cómo repercute en sus compañeros, él

y no aprendería lo suficiente, no sabría lo suficiente.

9. no, porque ellos no son los que lo hacen pero a mí me afectaría mas porque yo soy el que lo estoy haciendo, pero bueno tal vez se quedaría traumatado por la broma tal vez si les afecte.

10.- pues si para tener buenas calificaciones.

11.- por las calificaciones.

12.- pues por mis compañeros que molestan.

13. desde hace 5 meses, desde que entré a la escuela

14.- pues con platicas

15.- me beneficia, ya no soy tan problemático

16. la distracción, en base ahhh... como por ejemplo una mujer, la niña que me gusta me distraigo y los maestros se dan cuenta, pero cuando estoy en clase intento ya no voltear a verla y no hacerle caso a nadie.

17.- si los he solucionado, mi familia me ha ayudado, platicando conmigo

identifica agresión de tipo psicológica hacia sus compañeros esto por las bromas realizadas. Que de acuerdo con esta investigación es importante en el desarrollo académico de los alumnos ya que en ocasiones no participan en clase por temor a las burlas que se pueden suscitar por parte de sus compañeros, hay quienes no quieren asistir a clase por ser molestados si no son bien vistos por el grupo de pares y, a pesar de saber que está mal lo que hace sigue con la misma actitud por temor a ser criticado y rechazado.

La mayor parte de sus problemas se han visto reflejados en sus calificaciones por lo tanto él prioriza las calificaciones por encima de una relación cordial con sus compañeros.

Se hace presente la diferencia de pensamiento entre Rodolfo y sus compañeros.

El hecho de haber sido atendido desde su incorporación al plantel demuestra su desacuerdo por el cambio de escuela y el expresar como se siente ante su familia y su entorno lo ha ayudado a adaptarse al nuevo ritmo de vida.

Por lo que comenta probablemente los profesores no han sido los únicos que han notado el interés de Rodolfo por alguna compañera siendo objeto de burlas que lo hagan molestar y reaccionar. Esta situación es poco comprendida tanto por profesores, padres de familia y compañeros colocando a Rodolfo en un conflicto que ha encontrado solución en ignorar lo que siente sin comprenderlo, creyendo que está mal

me hacen ver que estoy mal, lo resuelvo con dialogo a veces si porque a veces si se da, pero a veces el está muy enojado no me escucha no me pone atención entonces pues lo dejo así y cuando esté más calmado lo intento hablar

lo que le sucede. Ya se ha mencionado el grado de madurez de Rodolfo que nuevamente se demuestra al mencionar que intenta solucionar sus problemas hablando y cuando su interlocutor no lo permite por estar exaltado Rodolfo intenta encontrar la solución una vez que se calme.

Rodolfo es un chico que proviene del Estado de Nayarit siendo este su tercer lugar de residencia, acaba de entrar a esta escuela procedente de una de su estado natal, menciona una buena relación familiar y contar con el apoyo de esta, manifiesta siempre haber tenido problemas de conducta e incluso de violencia física en su anterior escuela, al grado de lastimar de manera importante a otra persona, tiene identificado que sus detonantes agresivos se manifiestan cuando él es provocado de algún modo, hace mención de ser muy distraído en el salón de clases sobre todo tratándose de una chica por la que siente atracción, siendo esta una situación normal dentro del desarrollo como adolescente que Rodolfo, por desconocimiento y falta de orientación no comprende y considera como un problema al igual que sus compañeros que lo molestan , manifiesta que sabe que tiene que cambiar por bien propio para poder aprender lo suficiente y seguir estudiando, asociando su conducta con su desarrollo académico, incluso ya lo está haciendo y ah consecuencia de una mejor conducta ah mejorado su promedio escolar en los últimos meses utilizando el dialogo para solucionar sus problemas.

ENTREVISTA 7. Antonio, 3er. año

1.- Vivo en la Col. Nueva Rosita, tengo promedio de 6.5, ¡mmm! Pues si debo varias materias, me llevo bien con mi familia y mis amigos, en la escuela mala, con mi familia no me agredo ni me dicen groserías y los compañeros si, y llego al grado de agredirlos, pero nunca les he dicho que me molesta, que no lo hagan, no sé, porque soy

Antonio se enfrenta a dos entornos diferentes, mientras que en su casa hay un trato cordial no es así en la escuela incluso en la escuela ha tenido que responder a las agresiones de la misma forma, por situaciones que no aclara Antonio ha evitado el dialogo quizá para no generar más burlas o agresiones esta actitud ha generado que sea canalizado al departamento de

muy... muy, no me gusta hablar y si me agreden, luego luego, me voy a los golpes.

2.- por mi conducta

3.- Con mis compañeros, un compañero me dijo de cosas y lo agarre a golpes y lo deje en estado de coma, me doy cuenta de esto y estuvo mal.

4.- uno, con sus amigos me dice de cosas, pero le dije que me lo dijera solo y no me lo dice.

5.- si ya no le hago caso a los compañeros del grupo, ya no digo groserías.

6.- no, mi familia se molesta y a veces hablan conmigo pero...

7.- no sabría pero la verdad si ya no me molestan, pues ...

orientación.

La agresión constante que ha vivido Antonio con un compañero en particular, lo llevó a golpearlo al grado de dejarlo en coma, quizá esto sea resultado de una presión intolerable para Antonio ya que él está consciente de haber actuado mal sin embargo no expresa remordimiento. En la respuesta cuatro Antonio menciona que un compañero lo molesta siempre que está acompañado, y al ser más sus agresores ha sentido impotencia al no poderse defender.

Asistir al departamento de orientación ha permitido a Antonio cambiar su actitud quizá porque ha encontrado en ella una válvula por donde deja escapar la tensión de su entorno.

Como la mayoría de los jóvenes entrevistados no ha encontrado alguna otra opción de solución a sus problemas, nos resulta importante el hecho que cuando Antonio menciona que su familia se molesta no queda claro si ella está enterada de la presión a la que está sometido Antonio ante los compañeros que lo molestan ya que tal pareciera según sus palabras no entiende lo que sucede o no encuentra productivo lo que le dicen en su casa.

Con esta, es la segunda pregunta en que Antonio deja inconclusa su respuesta, lo curioso es que no encuentra razón del porque ha sido agredido ni tampoco el porqué él ha llegado a ese grado de violencia considerando que tal vez es normal y por eso no encuentra una razón aparente.

8.- No, no hay problema

9.- A ellos sí, porque me regañan a mí y también a ellos y siempre yo tengo la culpa, Pero desde que me controlo mis calificaciones han mejorado.

10.- Pues la verdad si

11.- para que ya no me molesten

12.- pues porque todavía me molestan y yo respondo

13.- desde que entre a la escuela

14.- Me han hecho recapacitar y ya mejoré mi conducta ya no tengo tantos problemas, la verdad hablaron las maestras con todos ellos y ya no me molestan, pero nunca hablaron conmigo, me dan citatorios cuando tengo problemas pero nunca me han platicado como evitarlos.

15.- Si ya no soy tan rebelde con los maestros y ya mejoró mi conducta, era mala con maestros y compañeros, ellos me regañaban y yo no me aguantaba, también les

El promedio de Antonio es bajo lo cual no lo atribuye a los problemas con sus pares, sin embargo sabe que la actitud de sus compañeros si afectan su rendimiento escolar ya que les llaman la atención, a pesar de que él considera que siempre es su culpa, no asocia su actitud con su rendimiento escolar.

Cuando Antonio afirma querer cambiar su actitud, da a entender que esta actitud ha sido generada en respuesta de las agresiones que recibe por lo tanto al cambiar su actitud implica ya no ser molestado, lo que deja ver con esto que su forma de actuar genera también en sus compañeros cierta molestia por la cual lo agreden, lamentablemente ambas partes no han planteado esta situación y se continúa en un circulo de violencia que se ha presentado desde su incorporación al plantel.

Para Antonio sus problemas solo son suscitados por sus compañeros por lo tanto considera efectiva la actuación del departamento de orientación al hablar con sus compañeros y pedir que lo dejen de molestar, por parte del departamento de orientación consideran de acuerdo a lo que menciona Antonio que basta ejercer su poder como autoridad educativa para cambiar la actitud de todos al creer que eso basta y no es necesario hablar con Antonio o sus compañeros, para saber que genera esta situación.

Valdría la pena identificar como Antonio, considera el trabajo realizado por el departamento de orientación ya que en algunas respuestas menciona que el trabajo ha sido efectivo y en

decía cosas y me salía del salón.

16.- si he tenido pero ya no me acuerdo porque.

17.- a golpes pero seguimos con problemas.

otras menciona que no han hablado con él, por lo tanto o Antonio no asume responsabilidad de sus actos y deposita en otros sus problemas o está confundido de lo que debería ser un trabajo del departamento de orientación.

Al formar parte de los problemas suscitados por el comportamiento de Antonio evita contestar cual ha sido la razón de los problemas con sus pares o los conflictos que se generaron por una cosa sin gran importancia dimensionándose a tal grado que a la fecha no se ha podido solucionar un mal entendido.

Antonio manifestó una buena relación familiar, se observa que es un chico físicamente violento, que se le dificulta entablar comunicación con los compañeros y profesores dentro del plantel, esta dificultad de relacionarse y comunicarse tiene como una de las consecuencias el no saber poner límites a sus compañeros que dice lo molestan, aunado a la impotencia que ocasiona que por lo regular sea un grupo el que lo hostiga, lo que genera malestar en él, al no saber mediar esta situación, hace mención que últimamente ha cambiado su conducta y su relación con sus profesores ha mejorado así como sus calificaciones pero esto con el fin de ya no ser molestado, se vuelve importante observar cuando dice que él siempre tiene la culpa a los ojos del departamento de orientación y que tanto estos como los profesores nunca le han proporcionado herramientas para poder mejorar su conducta, solo se limitan a poner citatorios y llamarle la atención o hablar con sus compañeros para que ya no lo molesten y esto se refleja en su última respuesta al afirmar que continua en problemas con sus compañeros al no realizar un trabajo más significativo con él.

ENTREVISTA 8. Luis, 2º. año

1.- Vivo solo con mi mamá, mi relación con los compañeros no es tan bien como... bueno, no me tratan bien, me faltan al respeto,

Es común encontrar este tipo de comportamiento en el aula de clase en donde se ponen apodos, hay burlas, comentarios ofensivos, etc., Luis, se ha

me ponen apodos, nunca les he puesto límites. Ellos, luego no entienden y hay que explicarles de otra forma, platicando, nunca agresivamente, mi promedio es de 7 y no debo materias.

2.- Porque soy muy inquieto en la clase, ellos son los que me agreden a mí.

3.- Luego uno me amenaza que me va a pegar, golpear, o no se pues si ellos se llevan yo también me tengo que llevar, me tengo que aguantar, entiendo las consecuencias porque todos somos personas, no somos animales.

4.- No tengo problemas con mis compañeros, solo con una persona.

5.- Me advirtieron que ya no

dejado llevar por esta situación a pesar de ser incomoda para él, dando como consecuencia las fricciones entre sus compañeros, que como bien lo dice Luis no ha puesto un alto a esta situación probablemente por temor a que sean mayores las burlas o porque lo consideren una persona muy delicada.

Al argumentar Luis que es atendido en el departamento de orientación por ser inquieto ya que lo agreden sus compañeros, esto quiere decir que su comportamiento es por reacción, es importante cuestionar porque los maestros consideran al departamento de orientación vocacional la mejor opción para solucionar esta situación siendo que es originada en el aula de clase.

Luis está consciente que la forma de llevarse con sus compañeros es muy agresiva incluso cree que es una práctica propia de los animales considerándolo como irracional con todo lo que implica, él continua en esta situación, atribuido tal vez a la búsqueda de pertenecer a un grupo e identificarse con ese grupo o sea una respuesta de defensiva ante la situación.

En respuestas anteriores Luis da a entender que es más de una persona la que lo molesta, en esta respuesta nos demuestra que a pesar de ser más las personas quien lo incomodan hay alguien que encabeza a este grupo por lo tanto a sus demás compañeros de Luis les sucede lo mismo, actúan orillados por un patrón establecido por alguien aparentemente más fuerte que

molestara, pero les dije que si él me molesta que se aguante porque, luego me dice groserías y también se las digo y luego me encuentro con los maestros y a mí no me dejan decir lo que paso nada más me castigan y ya.

6.- Sí de mi psicóloga y de mi familia.

7.- Bueno pues, tengo un amigo, antes nos llevábamos bien y luego desde que me faltaban el respeto, me empecé a juntar con el porqué antes no tenía con quien juntarme, si estoy y no me junto con nadie si me molestan, y luego me junte con el pero me di cuenta que no necesitaba juntarme con él, porque también me empezó a faltar al respeto me decía cosas obscenas y me estaba molestando, además que no me ponen atención, luego a mi amigo se le bajo la presión y faltó una semana pero.....

8.- creo que si

9.- no solo a mi

ellos o que ellos creen con mayor poder.

A Luis tampoco le queda claro cuál es la función del departamento de orientación ya que menciona haber recibido una advertencia respecto a su comportamiento. En el caso de Luis hace mención de cómo actúan los profesores al sancionar sin escuchar, este comportamiento es frecuente con “alumnos problemas” se actúa sin averiguar qué fue lo que sucedió y solo se procede a castigar por el referente que se cree tener del alumno, por lo tanto los profesores catalogan a los alumnos sin dejarles opción, esto podemos verlo cuando Luis menciona: *pero les dije que si él me molesta que se aguante porque, luego me dice groserías y también se las digo....*

Luis está viendo a una psicóloga *probablemente* por la situación en su familia, es importante resaltar que al principio menciono solo vivir con su mamá en esta respuesta menciona recibir apoyo de su familia quizá haya más integrantes de su familia que están en continuo contacto con él.

Luis ha mencionado en varias ocasiones ser molestado, él no deja en claro cuál ha sido el detonante de las burlas que recibe por parte de sus compañeros, ha cambiado de amistades y a pesar de ello la relación se torna en la misma situación como lo describe Luis en esta respuesta. Algo que llama la atención es que en varias ocasiones Luis ha dejado la respuesta abierta como titubeando al dar respuesta dando la impresión de tener algo que ocultar.

10.- Pues creo que si.

11.- para que ya no me regañen en casa.

12.- ellos me siguen molestando

13.- Desde que entre, porque no le hacía caso a mis maestros, en una actitud “positiva” me quería lucir, no hacia tareas le faltaba al respeto a los maestros, ellos me mandaban citatorios y me amenazaron con ponerme carta condicional

14.- Pues, tengo una psicóloga que le digo los problemas que tengo en casa y en la escuela me ayuda a que no me sienta presionado y entienda que... el caso es que me ayuda a controlar mis impulsos, me llevo bien con mi mamá, pero muy mal con mis tíos y tías.

15.- Si, pues mi mamá me dice que debo ser responsable de mis actos y que ya no va a venir cuando la llamen, y estoy procurando ya no tener....

16.- Pues, mmm. No se ya no nos molestamos, ya no tengo problemas

Luis asume solo como su responsabilidad la situación que se ha desarrollado con sus pares considerando que solo se verá afectado de manera directa esta relación

Al decir *creer* que si quiere cambiar es quizá porque no esté convencido de que haya un problema que resolver y como la mayoría centra la resolución de sus conflictos en función de los regaños que van a recibir y no por la manera en que los afecte directamente. Además de considerar que no está en su manos el poner fin a esta situación.

A pesar de no mencionarlo se entiende que Luis pretendía *lucirse* ante sus compañeros para ser aceptado, una vez integrado al grupo ya no aguanto la presión del mismo, ocasionando los conflictos ya mencionados y sus problemas con los profesores razón inicial por la que fue enviado al departamento de orientación.

Nuevamente deja inconclusa su respuesta cuando menciona que el apoyo que recibe por parte de la psicóloga, es para no verse *presionado y entender*, no sabemos qué cosa, por lo que comenta al último convive con sus tíos con los cuales no lleva buena relación.

En la respuesta no deja ver el trabajo realizado por el departamento de orientación ya que menciona que el cambio en su comportamiento ha sido por las amenazas recibidas por su mamá.

Las respuestas de Luis tienden a ser contradictorias al principio de la entrevista mencionaba continuar los

17.- Si, cumpliendo con trabajos tareas, enfocándome en el estudio y ya no haciendo otra cosa.

problemas con sus compañeros porque lo seguían molestando, en esta última respuesta dice que ya no hay problemas a pesar de ello hace una expresión de duda.

Luis no soluciona sus problemas solo desplaza lo que le incomoda, ahora considera que encontrará en el estudio la solución a sus conflictos que tal vez no tenga claro cuáles son.

Luis es un chico que vive con su madre y tías, no tiene una buena relación con ellos pero si cuenta con apoyo de una psicóloga, se pueden observar problemas afectivos y de control de emociones, no se hace responsable de sus actos y prefiere echarle la culpa a los demás, menciona tener problemas en la escuela y en casa, pero dice intentar mejorar sólo para que ya no lo regañen no para mejorar su nivel académico. Observa problemas con sus profesores al realizar acciones para llamar la atención, manifiesta también problemas con sus compañeros por no saber poner límites además de problemas para relacionarse y comunicarse y, aun cuando ah intentado tener amigos no lo ha conseguido debido a su problemática para relacionarse, lo que ocasiona que no tenga amigos en el plantel, siendo tal vez esta la razón que mantenga a Luis en la problemática de agresiones por parte de sus compañeros al ser tal vez, su única manera de sentirse parte de un grupo, aun cuando esta sea de una manera negativa para él, siendo esta una de las principales características de agresión que se puede presentar por parte de un acosador o un grupo de acosadores hacia una persona en específico que sienten vulnerable, es importante hacer mención que al parecer ni Luis ni sus profesores o el departamento de orientación han identificado el porqué de su conducta y problemas para relacionarse ya que Luis atribuye un posible cambio en su conducta más a los posibles regaños y falta de apoyo de su madre que a su propio desarrollo integral, de igual manera se vuelve importante mencionar el hecho que el departamento de orientación tiende a estar predispuesto a sancionar a los “chicos problema” sin tomar en cuenta o pedir explicación sobre su conducta y los problemas suscitados en el plantel.

ENTREVISTA 9. Diego, 1er. año

1.- Vivo en la Col. Zapata Vela, tengo promedio de 6, no debo

Es curioso como Diego relaciona el tiempo transcurrido en la secundaria

materias porque es mi primer año, con mi familia me llevo bien igual con mis amigos con los compañeros saliendo no veo a nadie.

con el número de materias que puede reprobar, al igual que otros compañeros menciona diferentes los entornos en los que se desenvuelve como son los amigos que no son de la escuela y sus compañeros de la secundaria en el caso de los primeros dos hay buena relación y con el tercero no tanto.

2.- Por hacer algo que no debí haber hecho, como.....

A diferencia de otros entrevistados Diego solo menciona un hecho que hizo que lo atendieran en el departamento de orientación pero no aclara que fue lo que sucedió.

3.- No bueno tal vez verbal, les digo apodos bueno todos tienen apodos.

Diego está consciente de lo incomodo que puede ser un apodo para sus compañeros, el hecho de que “todos” tengan un apodo tal y como lo menciona lo hace ver no tan mal.

4.- Yo solo me defiendo, bueno algunas veces si los agredo, pero es como un juego.....

El entorno agresivo comienza a ser normal por lo tanto Diego ve el agredir a sus compañeros como un juego o algo natural al establecer este tipo de relación.

5.- Si, bueno platican y me dan citatorios y ya, y bueno eh mejorado por miedo al citatorio y a mis papás

Diego es otro ejemplo de cómo funciona el departamento de orientación lo que ha resultado es el temor a las represarías que pueden tener por su comportamiento y a pesar de que muchos mencionan que platican con ellos no es lo que les ha funcionado.

6.- Si mi familia hablan conmigo para que ya no me pelee

Diego al igual que otros compañeros no consideran alternativas para entender lo que sucede en su entorno, por su parte su familia cree suficiente el hablar con él para que cambie su actitud ya que para Diego aparentemente es la razón más importante de sus conflictos es, que es inquieto.

7.- Soy inquieto

- 8.- Si porque no aprendo por estar jugando
- 9.- Si igual que a mi
- 10.- pues si para aprender bien
- 11.- para aprender
- 12.- porque soy muy inquieto
- 13.- Casi no, bueno desde primero
- 14.- Bueno, nos enseñan, me pasan al pizarrón y platican conmigo

Diego sabe que el distraerse en el salón de clase afecta su rendimiento escolar al igual que a sus compañeros tal y como se ve en su promedio, aunado a esto es común ver que los alumnos que son inquietos como Diego representan problemas para los profesores y lo práctico para ellos es enviarlos al departamento de orientación como es el caso de Diego para que sean ellos quienes den solución a los conflictos, a pesar de ser los profesores quienes podrían canalizar e identificar habilidades de estos jóvenes, ya que en el caso de Diego, manifiesta querer aprender quizá el cómo, es lo que le dificulta que se lleve a cabo.

En otras ocasiones los alumnos dicen primero no y luego que si los atienden en el departamento de orientación tal vez porque ellos no consideran un trabajo serio lo que hacen en el departamento y desmeritan las actividades realizadas, o consideran que si es bueno el trabajo pero no lo suficiente.

- 15.- Si, ya mejoro mi carácter
- 16.- Así como que se peleen, nos golpeamos y se llevan y no se aguantan
- 17.- Pues ya no juntándome con ellos, ya no llevándome con los que no se aguantan

En la última parte de la entrevista Diego demostró una conducta que se espera en los jóvenes con problemas, esto es que desplace lo que genera los conflictos sin importar si los soluciona o no, lo importante es hacer que los demás estén contentos con su actitud.

Diego mostró ser un chico "juguetón" pero con su respectiva dosis de violencia, es normal para el llamarse por apodos, son normales los golpes y las peleas, se puede observar que no es realmente consciente de sus actos,

justificando su actuar en el hecho que “todos” lo hacen, en la entrevista Diego menciona que solo ha sido llamado por el departamento de orientación en una ocasión no aclarando el porqué , pero en preguntas posteriores dice que es por ser muy inquieto y pelearse, Diego manifiesta querer cambiar pero aun cuando menciona el cambio para aprender más, también hace alusión más al temor a los castigos de sus padres que a la necesidad de mejorar por bien propio, una problemática importante a destacar es que los profesores al parecer no cuentan con los saberes ni las herramientas necesarias para atender a los chicos que presentan problemas de conducta y en esta caso en particular como Diego que se muestran inquietos, siendo al parecer la única opción que tienen el mandarlo al departamento de orientación para que ellos sean los que lidien directamente con Diego y sus problemas deslindándose los profesores de ellos.

ENTREVISTA 10. Roberto, 1er. año

1.- Vivo en la Unidad Iztacalco, tengo promedio de 7, no debo materias no eh reprobado ninguna, en mi casa mi relación con mis padres y hermanos es buena todos me apoyan, mi relación fuera de la escuela es, ni tan buena ni tan mala, por mi forma de ser y pensar, por mi forma de dirigirme a los demás, eh tenido problemas afuera en la calle no sé por qué. Como no estaba mucho con mis papas tuve que hacer las cosas por mí mismo y tuve que aprender a hacerme respetar, y respetar a mis compañeros pero a veces o casi siempre no lo hago, la relación con mis compañeros es buena y a veces es mala, nos llevamos a groserías, me dicen y les contesto con groserías,

2.- Porque eh tenido problemas con mis compañeros, no frecuentemente pero si eh tenido, también porque tenía malas calificaciones, lo de mis compañeros es porque llegaba a pelearme con ellos, y nos contestábamos de groserías, pero siempre solo me mandaban llamar a mí.

Rodolfo menciona dos etapas de su vida, en la primera describe el no tener una relación muy cercana con sus padres, sin dejar claro si vivía o no con ellos, al sentirse “desprotegido” o por el entorno en que se desarrolló Roberto generó una personalidad agresiva, lo cual le trajo una serie de problemas logrando que la familia pusiera más atención al comportamiento de Roberto, esto no lo da a entender cuando menciona que actualmente toda su familia incluidos padres y hermanos lo apoyan.

Roberto ha dado a entender que al no haber convivido con sus padres aprendió a hacerse *respetar y respetar a los otros*

3.- Este, yo creo que entre los dos comenzamos el conflicto por una pregunta o un desacuerdo, siento que sí, pero solo a veces porque él no está de acuerdo conmigo o yo no estoy de acuerdo con él, bueno solo una vez me fui a los golpes con el pero solo una vez.

4.- Pues yo creo que decirse groserías, bueno cuando te pegan tu les contestas pero es jugando y si alguien no se aguanta le dicen al maestro pero si él te acusa tu sacas algo de él y le dices lo que hizo, también apodos me dicen y yo le digo a dos o tres, no me agrada que me digan y pienso que a ellos tampoco pero nunca hemos puesto límites porque si les dices ya no me digan así, me lo vuelven a decir y entonces tu también tienes que sacar su apodo.

5.- Este... porque siento que eh hablado con mis maestros y con mis compañeros, les digo tu me caes bien y no quiero tener problemas contigo, y ahora que han bajado mis problemas, trato de ya no enojarme mucho y si me dicen algo voy con ellos, pero de juego ya bueno pues ya está bien va y ahora tengo buenos amigos

6.- De mi familia porque si te apoyan mucho, de mi papá porque cuando lo

aunque con los segundo no siempre lo logra, por lo tanto cualquier malentendido con sus compañeros puede ser motivo de conflictos ya que no permitirá que le falten al respeto y quizá en esto esté fundamentado el hecho de que lo manden a llamar a él y no a sus compañeros en el departamento de orientación.

Roberto al igual que la mayoría de los entrevistados no agrade sin existir un motivo aparente, para Roberto no solo los golpes forman parte de esta agresión si no también los comentarios que se pueden hacer hacia una persona. Es importante remarcar que es frecuente que las opiniones opuestas tienden a considerarse agresivas ya que tanto profesores como alumnos no deslindan las opiniones, sin considerarlo como algo personal, por lo tanto reaccionan a lo expresado.

Es curioso cómo a pesar de existir molestia por ambas partes no se ponga un alto hasta llegar al punto de buscar apoyo en los profesores y así detener la agresión lamentablemente cuando esto sucede ya ha pasado una serie de sucesos que han puesto a los sujetos a la defensiva y buscan como desquitarse entre ellos generando más violencia.

A pesar de no mencionarlo

mandaron de intercambio a otro país me hablaba y me decía que aquí voy a estar siempre, igual mi mamá, me dicen que me van a ayudar en lo que más puedan hasta que sigas siendo grande siempre te voy a apoyar igual mis hermanos, todos tienen buen aprovechamiento y me gustaría ser como alguno de ellos

7.- Más que nada por mi forma de ser, soy muy soberbio, soy muy presumido y a veces por eso le caes mal a la gente, y eso es malo porque a veces hay grupos en los que no te aceptan, hay trabajos en los que tú te quieres juntar con alguien y no quieren estar contigo, o tener bajas calificaciones, son diferentes cosas.

8.- Este.... si porque ahorita voy en primero. Y en tercero te piden tu comportamiento para las prepas y te piden una carta de buena conducta y si en algún momento te llegas a pelear te sacan de la escuela, todo a mejorado por una calificación, por un regaño o porque te van a comprar algo y si te portas mal ya no te compran nada

9.- Si porque puede que en algún momento puedo pasar de los límites y sacar algo para golpearlos más fuerte

10.- pues si en parte ya no tener problemas y subir más mi promedio

11.- por mi promedio y para no lastimar a nadie

12.- por mi carácter

13.- Creo que solo una vez el año pasado, este año no.

Roberto mejoró su conducta, en parte por contar ahora con el apoyo de su familia, el hablar respecto a los problemas con sus compañeros y maestros, tal parecer no ha sido propiciado por el departamento más bien por darse cuenta que su forma de ser repercutiría en su formación escolar.

Roberto muestra el compromiso de superarse día a día y demostrar que puede ser tan bueno como cualquiera de sus hermanos, apoyado por su familia que le han dejado claro que tendrá su apoyo incondicionalmente.

Su forma de actuar le ayudo a sobrellevar la falta de la cercanía de sus padres, demostrándose y demostrando a los demás que no necesitaba de ellos e incluso alardeando de lo que posee real o no, provocando que sus compañeros se alejaran de él, al principio esta actitud la considero como muestra de respeto ahora que se da cuenta que provoca que este solo.

Roberto menciona los estímulos comunes de los que son objeto las personas cuando son condicionadas para obtener por ambas partes algo, en este caso un buen comportamiento, pero pocas veces se ve el fondo en lo que afecta a su rendimiento escolar. Tanto de él como el de

14.- Mi orientadora platicó conmigo, me dijo que debo tranquilizarme más, que cuando me digan algo debo ignorarlos, no sé, cuando me querían ayudar mis hermanos les decía que yo puedo pero también te das cuenta de que no, y allí es cuando entra orientación y te dicen lo que tienes que hacer y lo que no tienes que hacer.

15.- Si, porque ya casi no he tenido conflictos, eh subido mi promedio y siento que si me ha ayudado

16.- Siento que estas peleado con alguien ya hablaste con la maestra y le dice que ya te deje en paz pero no lo hace y te sigue molestando y diciendo cosas y llega el momento en que se destapa todo y le dices de cosas, o tratas de pelearte con él para que ya se acabe el problema

17.- Casi siempre hablando con los maestros, bueno cuando yo reconozco que yo me equivoque voy y pido una disculpa o si no el maestro es quien me hace pedirla, pero platicando directamente con el compañero casi no, porque te dicen déjame en paz, eres un mentiroso, bueno tal vez por mi conducta del año pasado es que no me creen, ya está bajando pero si sigue,

sus compañeros, muchos de los jóvenes e instituciones se conforman con solo cubrir lo necesario para ingresar el plantel y de esta misma forma los jóvenes que ingresan cumplen con lo mínimo.

Roberto solo identifica el daño físico que puede causar a sus compañeros, en ningún momento menciona como puede afecta su desarrollo el comportamiento de los demás, que a su vez repercute en su rendimiento escolar.

Roberto menciona que en el departamento de orientación solo lo han atendido una vez, sin embargo menciona que han platicado con él para identificar *que si y que no puede hacer*, por lo tanto esto no quedo claro ya que el mencionó no recibir apoyo exterior pero tal parece que si existe apoyo de manera continua, que aunado con el apoyo de su familia y su disposición de querer hacer algo al respecto por su comportamiento ha dado como resultado que observe mejorías en sus calificaciones y que hayan disminuido sus problemas.

Roberto menciona algo muy importante, hay conflictos que no pueden ser resueltos mediante el dialogo, por lo tanto una de las partes obliga a la otra hasta llegar a los golpes, en ocasiones de esta manera se da a entender que necesitan ayuda que no han podido solicitar, muchas de estas formas de expresar inconformidad no son entendidas y si son muy castigadas logrando

con ellos aumentar el rencor en los jóvenes aumentado los conflictos hasta sacarlos del sistema, ya que lamentablemente no tienen las condiciones de Roberto para superar esta situación y esta también es parte de la labor de cualquier centro educativo.

Roberto es un chico que comentó en una etapa de su vida haberse criado básicamente solo y en la calle, por lo que dice estar acostumbrado a las peleas y la violencia, y posteriormente comentó tener el apoyo de sus padres y hermanos, incluso el buscar mejorar para parecerse a alguno de ellos esto porque al parecer llamo la atención de su familia los problemas de violencia que presentaba y obtuvo el apoyo de esta, se vuelve repetitivo el hecho de los malos entendidos y la diferencia de opiniones como generadores de violencia en diferentes casos inclusive en este, Roberto está consciente de esto, ah mejorado su desarrollo personal y académico aun cuando su cambio parece ser más por el apoyo de su familia, el condicionante de una buena conducta y rendimiento escolar para obtener cosas materiales y permisos y la mención de su situación académica para seguir estudiando la preparatoria, esto ha inferido más en su cambio que el propio trabajo del departamento de orientación quienes manifiesta en caso de algún incidente por el estereotipo de "joven problema" solo es llamado él, y en caso de ser el la víctima, menciona que solo le dicen no les hagas caso y aun cuando no cuenta con las mejores herramientas para poder controlar su temperamento gracias al apoyo familiar ha sabido mejorar su conducta y solucionar sus problemas por medio del diálogo.

4.5 Marcos interpretativos de la violencia y como afecta a los estudiantes de la Escuela Secundaria diurna no. 209 "General Francisco Villa"

Las observaciones más importantes que se pudieran hacer respecto a la recopilación de la información, es que como ya se mencionó con anterioridad, la investigación se realizó con la población que presenta mayores problemas con conductas violentas ya sea hacia sus compañeros e incluso sus profesores según el departamento de orientación de la escuela secundaria 209, en términos generales la mayoría de los alumnos presentan calificaciones bajas con promedios

pobres los cuales apenas son aprobatorias, esto sin contar la cantidad de materias que arrastran por estar reprobados en años anteriores, otro punto importante a notar es que efectivamente existen varios tipos de violencia que se desarrolla entre pares, en el ambiente familiar e incluso del alumno al profesorado o del profesorado hacia los alumnos.

Existen diferentes tipos de violencia entre las más comunes se encuentran la verbal, existe una relación “normal” basada en apodos, faltas de respeto, malas palabras, injurias, etc. Los cuales se toman de manera “natural” haciendo notar varios de ellos que, al intentar poner límites respecto a este asunto con los alumnos provocadores o agresores, se exponen a que en lugar de eliminar el “apodo” o “sobrenombre”, aumenta la probabilidad que este se extienda más, o incluso, empeore al no seguirse llevando o aguantando al mismo ritmo que el resto del grupo, infiriendo notablemente en el sentido de pertenencia¹ donde es sumamente importante la aceptación o exclusión del individuo en el mismo grupo.

Los alumnos, hoy en día, muestran una baja de respeto hacia las autoridades, llámese en este caso los profesores o prefectos, los alumnos consideran “normal” llamar la atención dentro de la clase por medio de palabras altisonantes, levantando la voz, distrayendo a sus compañeros, nombrándolos por los famosos apodos e inclusive golpeándolos, en algunos casos hasta saliéndose del salón de clases sin autorización de los propios profesores o no haciendo caso a las indicaciones de estos.

Otro punto importante a mencionar, es la falta de recursos o saberes y estrategias con que cuenta el profesorado ya que al existir un problema de conducta de algún

¹De acuerdo a Abraham Masslow el sentido de pertenencia está relacionado con el desarrollo afectivo del individuo, son las necesidades de asociación, participación y aceptación en el grupo de convivencia, entre estas se encuentran: la amistad, el afecto y el amor. Se satisfacen mediante las funciones de servicios y prestaciones que incluyen actividades deportivas, culturales y recreativas. El ser humano por naturaleza siente la necesidad de relacionarse, de agruparse; en familia o con amigos o formalmente en las organizaciones.

alumno, este es canalizado al departamento de orientación sin que el profesor en cuestión realice trabajo específico alguno que ayude a solucionar la problemática del adolescente, lavándose las manos y dejando el trabajo a los psicólogos del área de orientación.



Fotografía No. 2 En entrevista a alumna de la secundaria No. 209

Es notable mencionar que los adolescentes están conscientes de su actuar pero aun así no son capaces o no quieren ser capaces de comprender la gravedad de sus actos, también de manera importante una cosa muy significativa que refirieron varios de ellos, aun cuando es cierto que existe un refrán que dice “crea fama y échate a dormir”, en este caso está mal aplicado, varios de los estudiantes mencionaron que en caso de existir algún problema con el resto de los compañeros o entre ellos como grupo, por el hecho de estar cerca y ser los normalmente conflictivos, son llamados al área de orientación, aun sin haber tenido que ver en ese problema en específico, otra situación es que sí, habiendo aceptado haber participado en algún conflicto, el personal de orientación solo toma en cuenta la versión del otro alumno que no es famoso por presentar problemas regularmente y la versión del chico que con “regularidad” es visto en el área de orientación, ahora ya no es tomada en cuenta, con esta actitud lo único que logran los profesores o psicólogos es crear o reafirmar una baja estima de los alumnos hacia los profesores o personal de autoridad, reforzando los huecos afectivos generados por sus propios padres.

Esto porque la mayoría manifestó tener el apoyo de sus padres pero también es cierto que al hacer referencia hacia ellos tomaban una actitud negativa, incluso alguna mencionó la posibilidad de irse de casa. Lo anterior nos lleva a observar otra problemática importante que enfrentan los adolescentes, esta es, respecto a los padres, que debido a la situación económica que priva en nuestros días es muy común que se vean en la necesidad de trabajar ambos para poder solventar los gastos propios del hogar, dejando la responsabilidad de la educación de sus hijos directamente a las escuelas (las que solo deberían reforzar una correcta educación ejercida por los padres en el núcleo familiar) y en ocasiones al libre albedrío de los adolescentes que por su obvia inexperiencia ante la vida cometen varios errores, esta pudiera ser una de las principales problemáticas que enfrentan estos adolescentes, porque la familia es la principal fuente socializadora de los niños y adolescentes y una de las características principales de los sujetos observados es la falta de supervisión, apoyo o límites. Por parte de los padres quienes piensan que al cumplir las necesidades e incluso caprichos materiales que solicitan los adolescentes han cumplido con su parte educativa y de responsabilidades, exigiéndoles a los adolescentes una buena conducta y buenas calificaciones sin haber puesto estos realmente de su parte para apoyar a los chicos en estos rubros pasando de la generación X para crearse la generación N².

² Según Yoon Bong Seo de la Universidad de Guadalajara México 2006. En tiempos pasados, se hablaba de la generación X con mucha preocupación por sus actitudes diferentes y "llamativas". Ahora nos encontramos ante el nacimiento de otra nueva, la generación N; es decir, la generación *net*. Se habla de ellos constantemente y con mucha curiosidad por sus peculiaridades y por su estrecha relación con las computadoras y el *network*.

La generación que apareció después de la segunda Guerra Mundial (y que comprendió aproximadamente de 1946 a 1963) recibía toda la información a través de la radio y la televisión, conocida en algunos medios como generación *baby boom*. La radio y la televisión eran la ventana para ellos.

Después de la generación *baby boom* apareció la generación X cuyo nombre obedecía a tres principales razones:

1. X de la palabra eXclusión: símbolo de la exclusión social y psicológica. Una generación en la que abundan los desempleados. No hay más lugar para ellos. Se sienten excluidos, enajenados y rechazados.
2. Invisible, sin identidad propia, difícil de definir, por eso se llama la generación X.
3. También se llaman *PANTS*: tendencia Personal, Amusement (diversión), Natural, Trans-border (unisex, no hay distinción de sexo), Self-love, de 13 a 35 años de edad.

¿Y cómo es la generación *net*?

- Prefieren la computadora y las Tic's a la televisión.
- Crecieron junto a la computadora desde la infancia.
- Nacieron después de 1980.
- Están armados con la *Digital Literacy* (literatura digital) que es una capacidad en otro nivel para descifrar las informaciones.
- Pueden "sobrevivir" conectándose con *network* aunque no tengan el apoyo de sus padres ni de sus maestros.

Por todo lo anterior es importante afirmar el hecho que la violencia existe, está presente y afecta el desarrollo académico de los chicos pero como dijo uno de ellos. No solo a los que normalmente son generadores de violencia, también afectan a sus profesores, familiares y retomando la observación de Rodolfo el daño que le ocasionan (trauma) a los chicos que se manifiestan por ser tranquilos y que en un momento dado son blanco de los chicos agresores. Los chicos violentados, que incluso llegan a perder el deseo de asistir a la escuela por miedo a las constantes agresiones de los chicos generadores de violencia, por lo anterior me gustaría hacer una descripción de los principales participantes de la violencia escolar.

4.5.1 Características de los agresores.

Estos alumnos agresores aparecen en algunos estudios como chicos que tienen una personalidad agresiva, es decir, no solo se muestran agresivos con sus

-
- Son muy creativos. Odian el estilo estereotipado. Odian copiar la vida de otros, mucho menos copiar la vida de los adultos.
 - Sólo existen dos respuestas a toda pregunta: sí o no, con toda la claridad. Están acostumbrados al sistema de computación *bit* 0 y 1: encendido o apagado.
 - En el ambiente de *network* se está en igualdad. Es horizontal, no resiste el sistema vertical del orden.
 - Sus lemas: independencia, variedad, creatividad, personalidad propia, participación en *network*.
 - Están dirigiendo la revolución digital en el escenario de *network*.
 - Hacen los trabajos que ellos quieren.
 - Por lo tanto, son muy hábiles para manejar la computadora, el *network* y la comunicación digital.

Net es la generación que creció con Internet. La clave para "descifrarlos" es Internet. Prefieren la comunicación recíproca (al estilo de Internet) a la comunicación unilateral --como la que funciona con la televisión-- que ofrece la información sin dar la oportunidad de una participación activa del público. A la generación *net* le encanta usar los signos de "*emoticon*": *emotion* + *icon* (emoción + icono): por ejemplo, ^ ^, _-, *_*, J... Es una manera para expresar los sentimientos a través de las letras de teclado.

La generación *net* lleva en sí misma el vicio de *web*: *Webaholism* (*webaholismo*: vicio de *web*), *webaholics* (*webahólicos*: la persona con vicio de *web*). Los jóvenes *net* a veces no pueden dormir por preocuparse por los *e-mails* que puedan llegar durante la noche. Trabajan de 5 a 10 horas sin parar con la computadora sin fijarse en el horario. Se desvelan muy frecuentemente trabajando con la computadora (por cierto, ya aparecieron varios *homepage* de terapia para este vicio de Internet).

No están protegidos contra la información antisocial: pornografía, armas, violencia, informaciones falsas, violencia verbal en la comunicación en Internet. Para los padres preocupados, ya salieron varios programas que hacen imposible el acceso a las páginas de *web* de pornografía. Por otra parte, tienen el conocimiento y la habilidad suficientes para manejar la computadora y las informaciones tanto técnicas como de tecnología. Tienen amigos y vecinos a través de Internet. No les interesa tanto el que vive al lado de su casa como los amigos del espacio cibernético. Admiran a los héroes del *cyberspace*; por ejemplo, los campeones de los torneos de juego, los *hackers* que manejan técnicas increíbles y hasta los *crackers* que hacen actividades ilegales en el mundo cibernético. Quieren competir con otros para mostrar su capacidad y conocimiento sobre la computación. Aunque algunos de ellos producen los virus cada vez más fuertes para ver si alguien puede producir el programa de antivirus en contra. Compiten con los *hackers* de otros países. La tentación de entrar al *network* de defensa nacional y de los grupos de inteligencia es muy fuerte, ya que es una oportunidad que ellos ven de burlarse de las instituciones y de su autoridad. Son muy inteligentes y todo esto lo obtienen gracias al amparo del anonimato.

iguales, sino también con sus padres y con sus profesores, García (1995). Cuyos padres tienden a ser conflictivos, autoritarios e inconsistentes en lo que se refiere a disciplina. Estos alumnos agresores tienen en general actitudes más positivas hacia la violencia que los alumnos no agresivos. Con frecuencia se caracterizan por su impulsividad y por una necesidad de dominar a otros. No presentan empatía hacia sus víctimas, o si la presentan, es escasa. Físicamente suelen ser fuertes, y siempre son más fuertes que sus víctimas (Avilés, 2001). No van bien en el colegio desde el punto de vista académico, porque no les gusta la escuela ni sus profesores (Cerezo, 1997; Olweus, 1999). Su status suele asociarse a la pertenencia a un grupo grande, por lo que quizás no exista el agresor solitario.

Algunas investigaciones prueban que estos alumnos agresores, pueden tener problemas de baja autoestima al igual que las víctimas. Sin embargo, Olweus señala que en sus investigaciones no encontró ninguna prueba de que los agresores tengan problemas psicológicos de ansiedad o inseguridad. Es decir, no existe consenso en si correlaciona o no el hecho de ser agresor, con presentar baja autoestima. Salmivalli (2002), opinan que estos resultados aparentemente contradictorios podrían deberse a que se examina la autoestima con cuestionarios tradicionales, y los alumnos agresores difieren de otros alumnos en diferentes dimensiones como “egoísmo” defensivo.

El status de agresor sobre todo en la Educación Secundaria, se relaciona con comportamientos antisociales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio y deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso y posteriores riesgos en la edad adulta, e implicación en conductas criminales. También tienen problemas psicológicos y psiquiátricos comparados con los alumnos no implicados en el maltrato.

Además, estos alumnos agresores parecen estar faltos de algunas habilidades sociales y cognitivas. Sin embargo existen divergencias en cuanto a los resultados

de las investigaciones relativas a este tema. Sutton (1999), señalan que podría haber agresores expertos en manipular las situaciones sociales, en organizar grupos, y en utilizar métodos indirectos para agredir. Son cabecillas que mueven a sus seguidores, que les apoyan o ayudan en la acción agresiva. Es decir, tienen poder social más que físico pero lo utilizan de manera inadecuada. Por ello, la investigación hoy entiende que pueden ser competentes en conseguir sus propios objetivos, pero está claro que su conducta es indeseable socialmente. Esto indica que el agresor puede presentar dos perfiles de personalidad: “activo”, agrediendo él personalmente, o “social indirecto”, dirigiendo desde la sombra el comportamiento de sus seguidores a los que induce a la realización de actos violentos contra sus compañeros.



Fotografía No. 3. En entrevista a alumno de la sec. No. 209

Las relaciones y sentimientos de los padres del agresor hacia su hijo son trascendentales, ya que modelan comportamientos que más tarde serán repetidos por él. La característica compartida por los agresores es la *falta de empatía*, es decir, la incapacidad para ponerse en el lugar del otro, la no creencia en que sus actos repercuten en otra persona que los siente y padece como un tormento. A menudo el agresor puede llegar a pensar que la víctima se lo merece, pues las acciones de éste le han provocado y han precipitado la reacción intimidatoria.

El agresor líder, a pesar de su impopularidad entre los compañeros de clase, consigue con sus actos que su posición en el grupo, su reconocimiento, mejore, demostrando ante los demás que es fuerte al producir miedo y manifestar prepotencia en sus relaciones con aquellos que no pertenecen a su grupo. Al principio, el agresor se meterá con su víctima con malos tratos de intensidad baja pero, conforme transcurra el tiempo y observe que su víctima carece de protección, irá aumentando la intensidad y frecuencia de los abusos, creando un círculo vicioso de agresión, un proceso de victimización, que de ninguna forma debe proseguir.

Siendo estas algunas de las características principales que menciona Díaz (2002).

Personalidad:

- Agresivo y fuerte impulsividad.
- Ausencia de empatía.
- Poco control de la ira.
- Percepción errónea de la intencionalidad de los demás: siempre de conflicto y agresión hacia él.
- Autosuficiente
- Capacidad exculpatoria. Sin sentimiento de culpabilidad (" *el otro se lo merece* ").
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Escasamente reflexivo/a. O hiperactivo.
- Incapacidad para aceptar normas y convenciones negociadas.
- Déficit en habilidades sociales y resolución de conflictos
- Su evolución en el futuro puede derivar si no se trata hacia la delincuencia o la agresión familiar.

Ámbito social y familiar:

- Dificultades de integración social y escolar,
- Carencia de fuertes lazos familiares.
- Bajo interés por la escuela.
- Emotividad mal encauzada en la familia.
- Permisividad familiar respecto al acceso del niño a la violencia.
- Reflejo de cómo ejercen sobre él la violencia.
- Puede sentir que sus padres o los maestros no le prestan suficiente atención.

- Ha visto a sus padres o a sus hermanos mayores obtener lo que querían poniéndose bravos o mangoneando a otras personas.
- El mismo sufre las agresiones de otro chico o de uno de sus hermanos. o aun de sus propios padres.
- Está expuesto a mucha violencia en el cine. la televisión o en los videojuegos.



Fotografía No. 4. Típica actitud violenta. Tomada durante el receso de clases en la Esc. Sec. Diurna No. 209

4.5.2 La situación de las víctimas

Si es difícil es determinar el perfil del agresor, se vuelve más difícil precisar las características de las víctimas. Los factores familiares asociados a este perfil apuntan a la sobreprotección como causa primordial, que impide el desarrollo social del chico o de la chica conforme a su desarrollo evolutivo. Sin embargo no todas las víctimas son iguales. El *gracioso*, el *provocador* y el *molesto* se sitúan en la fina línea que separa a la víctima del agresor, pudiendo representar ambos papeles.

Aún así, se puede trazar una característica compartida por las víctimas: su falta de competencia social, la cual se refleja en su carencia de asertividad; esto es, su dificultad para saber comunicar sus necesidades claramente y para hacerse respetar por los demás. Su situación de víctima refuerza su vulnerabilidad y le debilita socialmente ante los otros, ante el conjunto de los compañeros, no ya sólo ante sus agresores, y pierde popularidad paulatinamente entre sus iguales, los

niños elegidos como víctima a menudo no tienen amigos ni apoyo social en la escuela, y no confían ni en su capacidad física ni en su fortaleza. A menudo su situación académica se deteriorará y sufrirá estrés emocional que contribuirá a aumentar las dificultades de aprendizaje que se le presenten. El miedo y la sensación de incompetencia tanto como el sentimiento de culpa le impedirán comunicar sus dificultades a otros, pudiendo llegar a situaciones de depresión y a una importante falta de autoestima.

A pesar de todo lo dicho, se debe tener presente que puede acabar siendo víctima cualquier chica o chico que no tenga el amparo de sus compañeros ante los ojos del agresor, cualquier razón es suficiente para convertirse en víctima: los rasgos físicos, la indumentaria, la capacidad intelectual, la sensibilidad artística, los buenos resultados académicos, etc. En resumen, cualquier forma de diferencia, de distinción, cosa que es realmente preocupante, porque constituye el germen de la intolerancia y la insolidaridad.

Cuando el agresor comienza a meterse con la víctima, a menudo a través de insultos, rechazos, motes, por lo regular va perdiendo el apoyo de sus compañeros, pudiendo llegar a sentirse, incluso, merecedor de la agresión por algún problema personal que pueda o imagine tener. Si continúan los malos tratos puede sentirse totalmente aislado de sus compañeros y sufrir un infierno personal. Entre los estudiantes que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones (Díaz 2002):

- Activa y provocativa: suelen ser alumnos que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma irritante a su alrededor. Esto le sirve al agresor como forma de excusar su comportamiento.
- Pasiva: la más frecuente. Son inseguros. Se muestran callados ante la agresión. Lo que es interpretado por el agresor como desprecio. Al no responder al ataque ni al insulto.

Personalidad:

- Personalidad insegura.
- Baja autoestima (causa y consecuencia del acoso escolar).

- Alto nivel de ansiedad.
- Débiles. Sumisos.
- Introversos. Tímidos. . Con dificultades de relación y de habilidades sociales. Casi no tiene amigos y generalmente está solo.
- Inmaduro para su edad.



Fotografía No. 5 Una víctima de violencia. Tomada de la pág.WEB De youtube “la violencia en las escuelas”

4.5.3 El papel de los compañeros frente a la exclusión y al acoso

El grupo de los observadores posee una influencia crucial en el curso de los acontecimientos, pues en el caso de oponerse a las agresiones, los agresores perderán justificación y poder y tendrán que ejercer mayor número de agresiones a más víctimas o cejar en su empeño. El miedo a ser ellos mismos los atacados por los agresores sirve de barrera psicológica para irse separando paulatinamente de la víctima. Pero los observadores han de entender que es el parámetro moral compartido por todos ellos lo que les ha de unir, tanto si es a favor de los agresores como si optan por la víctima, y ahí reside precisamente su fuerza para parar los hostigamientos y amenazas.

En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía), y que contribuyen a

que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

Podemos hablar también de "clases de público o espectadores" que contemplan el fenómeno y cuya actuación y concienciación es vital para prevenir y atajar el problema. ¿Por qué permiten ellos que eso ocurra? He aquí algunas razones:

- Esas personas desean "ponerse del lado" del agresor porque eso las hace sentirse fuertes. De otro lado. Ponerse del lado de la víctima las haría sentirse débiles.
- Se divierten con las agresiones.
- No creen que protestar pueda ayudar.
- Temen que si dicen algo. el agresor se iría contra ellos.
- Sienten que están sacando de sí sus frustraciones al lastimar a alguien. Aunque ellos mismos no estén lastimando a la víctima sino mirando cómo la lastiman.

En este capítulo pudimos observar las características de la escuela secundaria diurna No. 209 así como su entorno, partiendo de esto la realización de las entrevistas para poder obtener el diagnóstico interpretativo sobre como se observa la violencia en los estudiantes de dicha escuela y finalicé con las características del agresor, de la victima así como de de los compañeros que pudieran ser observadores de dicha violencia, todo esto para culminar en el siguiente capítulo con una propuesta que ayude a la comprensión y prevención y manejo de conflictos en esta escuela secundaria.

Capítulo 5

Medios contra la violencia y

Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia en la Escuela Secundaria Diurna No. 209 “General Francisco Villa”

Capítulo 5.- Medios contra la violencia y Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”

Después de ver en los anteriores capítulos los diferentes tipos de violencia, las características de las personas involucradas, así como el diagnóstico sobre violencia a los estudiantes de la escuela secundaria No. 209, en este capítulo abordare una posible solución a esta problemática en forma de taller que sea capaz de ayudar en la detección, prevención y manejo de conflictos para hacerle frente a la violencia escolar.

5.1 Programas escolares de prevención de la violencia

Será evidente que al retomar algunas visiones y trabajos realizados de programas escolares para concebir y formular el *taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”*, me exigió incorporar estos planteamientos desde una perspectiva general de la propuesta española para prevenir la violencia, ya que aunque son abundantes las publicaciones que describen pautas de intervención, son muy escasas las que suministran evidencia empírica sobre su eficacia, y menos aún las que proporcionan evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa con un grupo de control. Las pocas investigaciones que analizan la eficacia de la prevención informan con cierta frecuencia de resultados de escasa relevancia, (Webster 1993); (Wilson-Brewer y otros 1991).

En ese sentido, se puede reconocer la importancia, por ejemplo de las conclusiones de la revisión a las que llegaron Fields y McNamara (2003), en las que se observa que la evidencia experimental disponible hasta la fecha sobre programas de prevención primaria de la violencia llevados a cabo con adolescentes, incluyendo la comparación con grupos de control, es muy limitada y que no son distantes a lo que encontré en esta investigación. Otro planteamiento importante es con relación a la ausencia de un marco teórico coherente que

fundamente la intervención en esta área en propuestas mexicanas, que ayude a explicar los resultados, con lo cual puede considerarse también la necesidad de diseñar programas para adolescentes de forma que incluyan la dimensión moral que debe tener la educación contra la violencia, incrementando los valores democráticos y el sentido de comunidad (Edwards, 2001), puesto que es la conexión con los valores morales (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002) la que guía las decisiones que permitirán utilizar las habilidades en torno a cuyo entrenamiento gira la mayoría de los programas. En tal sentido cabe destacar, por ejemplo, la eficacia comprobada en escuelas de primaria de los *Programas de construcción de la paz* aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y de respeto intercultural (Aber y Jones, 2003).

Cuando la valoración de los programas de prevención se realiza por los equipos directivos de los centros, destacan por su eficacia, en primer lugar, los que buscan cambiar la escuela para adaptarla mejor a las necesidades de los alumnos; en segundo lugar, los que promueven cambios y habilidades en el profesorado para prevenir la violencia; y, en tercer lugar, los que simplemente pretenden modificar la conducta individual de los alumnos violentos (Heerboth, 2000). De modo que los intentos de concretar una *agenda de investigación* sobre la prevención de la violencia escolar llevan a destacar la necesidad de definir cuáles son las condiciones básicas que contribuyen a promover un entorno escolar de calidad en el que no tenga cabida la violencia, implicando, a través de la cooperación, al profesorado, al alumnado y a las familias. Para lograrlo, es necesario establecer “protocolos de intervención que ayuden a conseguirlo, simplificando cuáles son sus componentes básicos” (Reinke y Herman, 2002).

5.2 Aprender a vivir juntos: causas para convivencia como alternativa para mejorar el desempeño académico

Con base en los apartados anteriores puedo decir que los problemas de convivencia en los centros escolares obedecen a numerosas causas. La solución,

entonces, no puede ser sencilla. Para empezar, se precisa el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa encaminado hacia una *cultura de paz*. La participación responsable en las instituciones lleva a las personas a experimentar cercanía y solidaridad, sentimientos contrapuestos a la rivalidad y a la intolerancia que se hallan presentes en los conflictos. El fortalecimiento de la comunidad previene, y, en su caso, mitiga la violencia. Una parte considerable de los males que aquejan a la escuela proceden del individualismo, de la exclusión y de la irracionalidad que reinan en la sociedad. Cuando estos gérmenes penetran en los centros escolares, no hay mejores antídotos que la comunicación y el escrupuloso respeto a la verdad.

Las soluciones para las conductas antisociales no deben aplicarse con precipitación. Más allá de un marco general de prosecución de la concordia, los remedios han de responder a cada situación particular. Así mismo, deben quedar atrás de manera definitiva, cual si de piezas museísticas se tratase, las intervenciones basadas en la sanción. La ciencia pedagógica muestra que las actuaciones *humanitarias* basadas en la reflexión, en la participación, en el diálogo y en la responsabilidad, brindan las mejores medidas profilácticas y terapéuticas para contrarrestar la violencia. Las actuaciones represivas, aunque se acompañen de resultados visibles de tipo quirúrgico, suelen generar rebrotes agravados.

Desde mi punto de vista, cualquier planificación educativa dirigida a solucionar la conflictividad escolar debe establecerse al calor del desarrollo personal y social. Las intervenciones que sean sólo punitivas deben sustituirse por procederes nacidos de la racionalidad y de la comprensión, que tengan en cuenta la imbricación de escenarios, el papel y las características de los actores, el establecimiento compartido de normas y de objetivos, al igual que las alternativas al conflicto.

Una posible alternativa para la eliminación de la violencia puede incorporar los puntos que a continuación apunto:

- *Análisis de la situación.* Cualquier acción que aspire a erradicar las conductas antisociales de los centros educativos pasa por un diagnóstico rápido y certero del problema, de los sujetos y de su circunstancia. Cuanto antes se conozca la realidad, más probabilidades existen de conseguir buenos resultados. Dado que cada centro escolar es único, se precisa también un estudio exhaustivo de la propia realidad de ese centro, sin que ello suponga obviar el tratamiento seguido en otros colegios o institutos. En el análisis de la situación es conveniente que se involucren, tanto personas del centro, como expertos externos. Este principio básico se deriva del hecho incontestable de que, a menudo, ser juez y parte impide adoptar una actitud rigurosa y objetiva.
- *Bases teóricas de la intervención.* En mi opinión, la praxis reductora de la conflictividad escolar debe partir de un *enfoque humanístico* abierto e integrador. Esta perspectiva confía en las posibilidades de mejora personal, y otorga papeles fundamentales a la reflexión y a las relaciones. Para no caer en un idealismo de consecuencias negativas, puede complementarse con métodos y con estrategias provenientes de otras orientaciones. En el caso de las intervenciones individuales, cabe enriquecer esta perspectiva con técnicas cognitivo-conductuales que posibiliten la modificación de pensamientos, de motivaciones y de actitudes, pues se han constatado en muchos de los protagonistas de la violencia graves errores cognitivos (fatalismo, ideas sobrevaloradas, etc.). Tal tipo de atención personal debe combinarse siempre con el trabajo comunitario, lo que equivale a fomentar la comunicación en el seno de la institución, la participación de los padres, la implicación de los compañeros, etcétera.
- *Planificación de la intervención.* Tras analizar la situación, hay que establecer las estrategias preventivas o terapéuticas. La intervención puede requerir la participación de toda la comunidad educativa. Desde una perspectiva ecológica y sistémica, se considera muy importante la adaptación del programa de prevención y de resolución de conflictos a las características concretas del centro, en el que, por cierto, debe fomentarse la interacción entre sus partes, sin que ello impida la apertura o la adopción de medidas generales. Aun cuando la realidad de los centros puede variar sustancialmente, la praxis profiláctica o correctiva en este ámbito suele prestar mucha atención al clima social de la institución, así como a las relaciones que la escuela establece con las familias y con el entorno en el que está ubicada (barrio, pueblo...). También es necesario contar con el apoyo de las administraciones.
- *Buscar la implicación de toda la comunidad educativa.* Hay que procurar que las personas que integran la institución (alumnos, profesores, técnicos, etc.) tomen parte en distintos acontecimientos enriquecedores del ambiente. La participación no puede reducirse a las actividades del aula. En ese sentido, es un hecho comprobado que el intercambio que se produce con motivo de

aniversarios, de fiestas, de graduaciones, etc., resulta muy beneficioso para la convivencia. Por último, no es apropiado dar la espalda a los problemas sólo porque no se ha sufrido de forma directa la violencia.

- *La promoción de la convivencia es posible cuando se coordinan los medios y las personas.* Es necesaria una estructura que vertebre el clima social, y que sea lo suficientemente flexible como para admitir cambios.
- *El establecimiento de normas claras.* La convivencia precisa de un reglamento fundado en la razón. Sin un código que regule el comportamiento, y en el que queden recogidos sin ambigüedad los derechos y los deberes de las personas, la vida institucional queda expuesta al caos. Las normas deben ser realistas y consensuadas; de lo contrario, se viven como imposiciones que hay que transgredir.
- *El estudio de cada caso y la atención personal son otros aspectos que se deben tener en cuenta.* Por más que se adopten medidas grupales, es pertinente ayudar a cada educando en función de su singularidad. En la actualidad este tipo de atención es insuficiente, porque se centra casi por entero en la dimensión intelectual y en el rendimiento académico, por lo que es oportuno completarla con el cultivo de la dimensión socioafectiva. El progresivo afianzamiento en los centros escolares de los orientadores profesionales, puede contribuir a personalizar la educación.
- *Velar por la coherencia entre las vertientes manifiesta y oculta del currículo.* Es bien conocido que, tanto los procesos patentes como los latentes, influyen mucho en la educación. Las programaciones tienen que incluir de modo explícito aspectos relativos a los desarrollos social, afectivo y ético.
- *Evaluación de la intervención.* Si bien la escuela posee una dilatada experiencia en la valoración de los conocimientos individuales, es poco frecuente que se evalúen otros tipos de dimensiones institucionales: clima social, desarrollo moral, trama comunicativa, etc. Con dichos antecedentes, no sorprende que la calibración de una intervención como la que nos ocupa se torne compleja. Para facilitar este tipo de evaluación, hay que contar con expertos que analicen tanto el proceso como el resultado en un marco de colaboración de todos los implicados, que permita reconducir la planificación cuando sea necesario. La evaluación no representa el último capítulo de la planificación, sino que se extiende a toda la intervención asegurando su adecuación o aconsejando su mudanza.

La planificación de la intervención puede adoptar rumbos muy variados, pero siempre debe avanzar hacia horizontes de racionalidad y de cordialidad. Cuando para la eliminación de las conductas antisociales en los centros escolares se

recurre a métodos represivos, los resultados no pueden ser positivos. La pretensión de neutralizar este tipo de acciones exige un esfuerzo grande de toda la comunidad, centrado en el impulso de la ética, de la justicia, de la responsabilidad y de la solidaridad. Tampoco es sensato querer eliminar la agresividad. Primero, porque es algo inmanente a la persona, y, segundo, porque si se canaliza como es debido a través del estudio, del trabajo, del juego o del deporte, puede ser muy beneficiosa.

5.3 Construir la convivencia para prevenir la violencia

La violencia juvenil y la violencia escolar despiertan un incremento progresivo de sensibilización social y las autoridades políticas y las administraciones públicas comienzan a relacionar los problemas con sus posibles soluciones. Esto “que no es siempre tan evidente“, empieza a tomar cuerpo y, cuando se habla de educación para la paz, se asume que más que la guerra también hay que prevenir la violencia. Una violencia que, como muy bien afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO 1995), hay que prevenir en la mente de los hombres, que es donde se genera. Una mente que no está predeterminada sino que, en gran parte, es el resultado de la educación que se recibe y de los contextos socioculturales en los que se conforma. *Construir la convivencia para prevenir la violencia* tiene como objetivo principal evitar la aparición de problemas de violencia y malos tratos en el centro escolar y en las relaciones sociales que los agentes educativos establecen con las familias y las comunidades sociales en las que se ubica la escuela, basado en la *Gestión democrática de la convivencia*, es decir, estimular que profesores, alumnos y familias vayan profundizando juntos sobre lo que entienden por participación cooperativa y democrática. Se trata de que elaboren en conjunto una serie de normas explícitas y claras; establezcan un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas y conocidas por todos, y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad.

La construcción de la convivencia en las aulas exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo, que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones, así como de su cultura o lugar de procedencia

5.3.1 El cambio y temas transversales

Hablar de educación en temas transversales no significa reducirla a una asignatura escolar ni una mera cuestión de aprendizaje de técnicas o habilidades. Se trata de una transformación profunda de las personas que, aunque puede demostrar sus máximas posibilidades en la infancia, por estar en una etapa de formación de su personalidad, es igualmente imprescindible en las personas adultas.

La transversalidad puede considerarse como estrategia metodológica, ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Estos ejes permiten al alumnado reconocer las formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para la búsqueda de soluciones innovadoras y la formación en el alumnado de valores personales, humanos y sociales. La educación con temas transversales va dirigida a la totalidad de ciudadanas y ciudadanos, y su meta deber ser el crear nuevas formas de convivencia, nuevas actitudes. Es un proceso de transformación personal.

Este término pese a haberse acuñado y consolidado en los últimos años, sigue conservando muchos elementos de controversia. Ha suscitado una serie de debates, reflejo de la diversidad de concepciones que subyacen bajo este término y de las cuales se derivan propuestas pedagógicas de distinto carácter. En cualquier caso este debate no es nuevo y ya se ha dado con motivo de la inclusión en el sistema educativo de otros contenidos, tales como la educación ambiental, la

educación afectivo-sexual, educación para la democracia, educación para la participación social, educación ética y cívica, el tema de género, educación en los derechos humanos, educación para el consumo, educación para la salud, educación para la paz. La escuela conforma unas fórmulas de interacción cultural que tienen consecuencias para las relaciones entre culturas dominantes-culturas marginadas, para la reproducción de sistemas sexistas, para el aprendizaje de la gestión del conflicto, entre otros

5.3.2 Educación para la paz, la no violencia y transversalidad

La educación para la paz no es una opción más sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir. Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal. Ahora se trata de conseguir que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real.

Educar para la paz es una forma de educar en valores. La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad. La educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo. La educación para la paz se inicia con el movimiento de la Escuela Nueva, recibe el apoyo institucional de la UNESCO, se enriquece con el ideal de no-violencia y continúa su camino a través de la Investigación para la Paz y el Desarrollo. Superada la clásica oposición paz contra guerra, actualmente se propone la paz como antítesis de la violencia, la llamada paz positiva. Este aspecto encuentra su mejor marco de actuación pedagógica dentro del modelo sociocognitivista de Vigotsky (1979).

La moderna educación para la paz asume creativamente el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana. La educación para la paz ayuda a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia. Educar para la paz es invitar a actuar en el microcosmos escolar y en el macronivel de las estructuras sociales. Los componentes de la educación para la paz son: la comprensión internacional,

los derechos humanos, el mundo multicultural, el desarme, el desarrollo, el conflicto. Las reformas educativas insisten en la necesidad de una educación para la ciudadanía y los valores en general.

5.3.3 La educación en valores en la institución educativa

Analizar qué valores vamos construyendo e interiorizando en la vida y cuál es nuestra estructura ética, es un trabajo indispensable para que los maestros de secundaria contribuyan a forjar criterios que permitan orientar la convivencia cotidiana de los alumnos en las aulas, con la convicción de que la formación en valores y la ética que pueden promoverse entre las alumnas y los alumnos, se refleje en sus actitudes y su comportamiento en los otros grupos sociales en los que interactúan.

Inculcar a los alumnos y alumnas que es necesario que como seres humanos reconozcamos las confrontaciones en las que vivimos permanentemente y que para subsistir requerimos controlar la parte destructiva de nuestro ser, porque no vivimos aislados, formamos parte de distintas colectividades con diversas concepciones del mundo y de la vida, en las que debe haber orientaciones generales que nos permitan coexistir.

Para los y las docentes, la formación en valores éticos es un reto, en un momento histórico en que parece imponerse una razón que prioriza lo individual por encima de la colectividad, donde los medios de comunicación y los dueños del poder económico enfatizan ese pensamiento con una serie de prácticas lesivas para la sociedad, en las que se trata de imponer un modelo de vida que desprecia el bienestar común y pondera el bienestar individual.

5.3.4 Objetivos de la educación para la paz y la no violencia.

La educación para la paz es un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a "aprender a vivir en la no violencia", y que confía en la creación de ámbitos de

justicia, de respeto, de tolerancia y felicidad gradualmente más amplios. Educativamente pretende un proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz que implica una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática. Esta concepción se inspira en el respeto y reconocimiento de todos los convenios internacionales que reconocen los derechos humanos, favorecen un concepto internacionalista y global de la sociedad humana, se fundamentan en carácter intercultural y mundialista, pretenden el desarrollo de todos los pueblos y optan por el desarme como principio.

Para posibilitar todo esto, las comunidades educativas deberían incorporar en su curriculum los siguientes objetivos:

- Descubrir, sentir, valorar y confiar en las capacidades personales y en la realidad social que nos corresponda vivir, para superar las propias limitaciones y dificultades, y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y optimista de la vida y el humanismo.
- Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma de autoafirmación bajo control permanente, capaz de ser puesta al servicio de la superación personal y de actividades altruistas que favorezcan el bien común.
- Desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia quienes nos rodean, favoreciendo el encuentro universal con los otros y valorando los aspectos diferenciales más localistas y particulares (sexo, edad, raza, religión, nacionalidad).
- Reconocer y afrontar las situaciones de conflicto desde la reflexión serena sobre sus causas, tomando decisiones negociadas para solucionarlas de una forma creativa, tolerante y no violenta.
- Actuar en la diversidad social y cultural con un espíritu abierto, respetuoso y tolerante, reconociendo la riqueza de lo diverso como elemento positivo que nos plantea el reto permanente de superación personal y social de nuestra convivencia en armonía.
- Participar en actividades de autoafirmación, desarrollo y solidaridad con otros pueblos y culturas, colaborando con organismos institucionales y otras organizaciones sociales que potencien relaciones de diálogo, de ayuda, de paz, de armonía y de denuncia de situaciones injustas.
- Conocer y potenciar los derechos humanos reconocidos internacionalmente, favoreciendo una actitud crítica, solidaria y

comprometida frente a situaciones conocidas que atenten contra ellos, facilitando situaciones cotidianas que permitan concienciarse de cada uno de ellos.

- Valorar la convivencia pacífica con los otros y entre los pueblos como un bien común de la humanidad que favorece el progreso, bienestar, entendimiento y comprensión, rechazando el uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente al débil y apreciando los mecanismos del diálogo, del acuerdo y de la negociación en igualdad y libertad.

5.4 La disciplina, la negociación y la mediación en el fomento de competencias sociales en la educación secundaria.

Estos rubros, de acuerdo a los expertos en la materia se vuelven necesarios para la prevención y posible solución a los problemas de violencia que se viven en las áreas educativas, para poder solucionarlas o porque no también prevenirlas.

5.4.1 La disciplina

Históricamente, la disciplina ha sido una herramienta de dominación. Debido a eso, una de las acepciones de la palabra es la de instrumento por lo común de cáñamo, compuesto de varios ramales y que sirve para azotar. Algunas crónicas revelan que, ya en las escuelas atenienses, se utilizaban palos para corregir a los niños indisciplinados. En Esparta la disciplina era aún más dura, y se azotaba a los menores hasta provocarles sangre. Después de todo estos niños eran unos privilegiados, pues es sabido que muchos recién nacidos débiles o deformes, morían por ser arrojados desde la cima del monte Taigeto.

También los maestros romanos empleaban con frecuencia varas y látigos para castigar. Sin llegar a estos extremos, es de sobra conocido que, hasta hace escasas décadas, en las escuelas mexicanas ciertos maestros con poco seso se hacían entender por la fuerza, sobre todo a base de bofetadas, de jalones y de golpes con reglas en las uñas, o haciendo extender las manos a los infractores. No deja de ser una curiosidad que al “transgresor de alguna regla” se le mostrase el camino recto causándole dolor con un pedazo de madera de igual nombre.

Los castigos corporales se han prohibido en el ámbito escolar, lo que representa un evidente logro, pero todavía es frecuente utilizar el recurso del miedo. La vieja combinación de vigilancia y castigo, aunque haya adoptado formas más sutiles, sigue estando presente en algunas escuelas por medio de amenazas, de insinuaciones y de sanciones de distinta naturaleza (exclusión de actividades, malas notas, desprestigio y humillación del alumno). El ejercicio de la autoridad docente debe huir siempre de estos recursos de presión y de punición. En el campo escolar, tan oscuras vías disciplinarias deben ser sustituidas por el fomento de la competencia social y por las normas razonadas.

Uno de los principales argumentos aducidos por los defensores de los castigos es el de que son muy eficaces para eliminar conductas inadecuadas; sin embargo, los datos revelan que, a menudo, lo que se consigue es ocultar ese comportamiento, pero no su desaparición. No se olvide tampoco que los castigos pueden tener efectos colaterales muy perjudiciales y no deseados.

En el ámbito escolar personalizado es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas. También resulta conveniente que el educando tenga un buen modelo de aprendizaje, y, por supuesto, se deben favorecer la reflexión y la comunicación como vías para conocer el motivo y el alcance de la falta, al tiempo que se oriente al alumno sobre cuál ha de ser la acción correcta.

5.4.2 La negociación

Los conflictos no son de por sí negativos. Cada vez se extiende más la consideración de los conflictos como oportunidades para mejorar. No cabe entender una comunidad del todo armónica, ni una colectividad regida sólo por los enfrentamientos. La vida institucional es una mixtura de equilibrio que aporta estabilidad, y de tensión que introduce dinamismo. Si los conflictos se canalizan de forma adecuada, se producen cambios positivos en el seno de los centros educativos. Es en este marco en el que se insertan nuestras reflexiones sobre la

negociación, que definimos como el proceso encaminado a que dos o más partes en pugna lleguen a un acuerdo o a un ajuste. La negociación, por tanto, es un medio para la resolución de conflictos, que puede utilizarse en las instituciones escolares cuando las personas o los grupos en situación problemática aspiran a recuperar o a alcanzar una conveniencia relacional.

Las condiciones necesarias para que la negociación tenga éxito son: el análisis del conflicto, la voluntad de alcanzar un acuerdo, y el establecimiento claro de lo que se quiere conseguir. La resolución de conflictos a través de la negociación exige, en efecto, una comprensión previa de lo que está pasando en el seno de la institución. ¿Cuál es la fuente de tensión?, ¿por qué no hay comunicación?, ¿quiénes son los directamente implicados?, etc., son algunas de las preguntas que en un primer momento deben formularse.

Las reflexiones anteriores muestran que se debe disponer de un diseño de negociación, que impida que el proceso adopte un rumbo imprevisto o indeseado. El marco general ofrecido puede servir de base para la formulación de distintos planes de actuación, acomodados a las circunstancias particulares de cada centro.

5.4.3 La mediación

Una de las vías más utilizadas hoy en los procesos de negociación escolar es la mediación. Se trata de un método de resolución de conflictos encaminado a la reconciliación o al acuerdo entre las partes enfrentadas. La persona encargada de establecer la comunicación y de buscar el entendimiento recibe el nombre de mediador. Algunas características de la mediación son, (Torrego y otros 2000):

- Es un método alternativo, ya que es extrajudicial o diferente a las vías legales o convencionales de resolución de disputas.
- Es creativo, pues se buscan soluciones que satisfagan a las partes, sin por ello ceñirse necesariamente a lo que establece la ley.
- Es una negociación cooperativa, porque todas las partes implicadas se benefician. Se evita que haya ganadores y perdedores. Por lo mismo, es un método apropiado para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deben continuar la relación.

- Se requiere la motivación de las partes, lo que se traduce en la cooperación con el mediador, en el respeto mutuo durante y después del proceso, y en el cumplimiento de los acuerdos adoptados.

Puede agregarse que la mediación es un proceso de pacificación, pues el conflicto se conduce hacia un horizonte de serenidad y de armonía. Durante el proceso se busca reducir la tensión sin perjudicar a nadie. Limar las asperezas existentes no es tarea sencilla. A menudo supone una labor constante de modificación de las percepciones negativas sobre los otros, y de fortalecimiento de los puntos de contacto. En último término, siempre son los propios implicados los responsables del cambio y los que eligen cómo realizarlo. Son los sujetos en situación de conflicto los que sufren de modo directo las consecuencias, y los que tienen en su mano la posibilidad de alcanzar o de recobrar la cordialidad.

En las instituciones escolares democráticas, la recuperación de la trayectoria perdida exige el compromiso de todos. Los errores se corrigen con voluntad y con racionalidad. La estimación interpersonal suele llegar más tarde, y confiere a las relaciones el genuino carácter de la convivencia.

La mediación saldrá airosa si, además de movilizar a los sectores hacia el acuerdo, se reflexiona y se orienta la solución como una conquista de todos. Durante el proceso el mediador debe realizar una delicada tarea, a veces silenciosa y poco reconocida, en la que se expone incluso a la incomprensión y a la crítica. Algunos papeles que puede desempeñar el mediador son, More (1996), citado por Alzate (1998, p. 206): el de iniciador de canales de comunicación; el de legitimador que ayuda a que las partes reconozcan el derecho que los otros tienen a estar presentes en la negociación; el de facilitador de vías que llevan a la solución; el de entrenador que prepara a las partes para que negocien; el de creador de recursos que aporta información y sugiere ideas; el de explorador del problema desde diferentes perspectivas; el de agente de la realidad que ayuda a construir y a aplicar un acuerdo objetivo y viable; el de chivo expiatorio capaz de asumir parte de la culpa de haber tomado una decisión que no sea popular; el de líder que adopta iniciativas que hacen avanzar la negociación.

5.5 Utilizar la fuerza de los grupos de iguales para prevenir comportamientos violentos, agresivos y el daño en la educación secundaria.

El enfoque socio histórico de la psicología de la actividad (Bruner, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1989; Vigotsky, 1978), representa el marco fundamental para explicar la naturaleza de las innovaciones incluidas en nuestro programa, así como su eficacia para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual y a las características de la adolescencia. Dichas actividades suponen, respecto a los procedimientos tradicionales, dos innovaciones básicas:

- *La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos* (en rendimiento, en nivel de integración en el colectivo de la clase, en grupos étnicos, en género, en riesgo de violencia), que ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad, y en las que se priva a los individuos de riesgo de las oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye a luchar contra la exclusión, y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, que son el origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violencia.
- *Un significativo incremento del poder y de la responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, sobre todo en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política*). Por ejemplo, elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando los adolescentes hacen de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone, y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Estas actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final (Bruner, 1999). Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y al proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto

que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los caminos que sigue un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios. La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido explicada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y de potenciar así el aprendizaje (Newman, Griffin y Cole, 1989).

La brutalidad es una forma de agresión común en la escuela, caracterizada por un acoso sistemático y repetido que implica un desequilibrio de poder. Para Salmivalli (2002), ese desequilibrio supone que el agresor posee un estatus o una fuerza superior que le hace más poderoso que la víctima; es decir, que la brutalidad puede ser directa (golpes e insultos), o indirecta (expandiendo rumores para manipular al grupo contra el blanco y aislarlo). Pero, en cualquier caso, las víctimas corren el riesgo de sufrir daños psicológicos y que ellos perduren, incluso, en ocasiones, durante varios años.

Otro aspecto que hay que destacar del comportamiento brutal es su carácter de “grupal”. Contrarios a otras manifestaciones de la agresividad, los comportamientos brutales tienen lugar en presencia del grupo, convirtiéndose dicho grupo en una especie de apoyo para el agresor. Es indispensable el trabajo con el grupo, es decir, en los testigos para que en unión y por medio del dialogo se supriman las conductas violentas que observan y no las motiven o toleren cuando alguna conducta violenta no se dirija a alguno de ellos específicamente.

Es necesario en un enfoque participativo y la mediación es un punto importante para el trabajo colectivo. No es suficiente transformar el comportamiento del

“tirano”, sino que hay que ser capaz de modificar la conducta de los alumnos que juegan otro rol participante: los “defensores” de ese comportamiento.

Se vuelven necesarios espacios de escucha donde se pueda recibir al alumno que se encuentra en alguna dificultad personal o en conflicto con un compañero o con un adulto. Allí, si es posible, se atenderá a uno y a otro conjuntamente. Si el caso es grave, la escucha deriva en una mediación que se deberá organizar en los días subsiguientes. Los mediadores actúan como catalizadores, facilitando el diálogo. Además, deben detectar lo que subyace de lo más evidente, y ayudar a los antagonistas a tomar conciencia de la realidad y a restablecer los canales de comunicación, (Morineau 2002).

Así mismo es indispensable la formación del profesorado para la mediación, que constituye una actividad voluntaria dirigida también al resto del personal de la escuela (equipo directivo, médicos y enfermeros, empleados de seguridad y laborales, etc.), e incluso a los padres de alumnos con el objetivo final de crear una red interescolar de mediadores.

5.6 Las palabras son las ventanas, la comunicación no violenta entre docentes y alumnos de la educación secundaria.

La Comunicación No Violenta se basa en una práctica del lenguaje que refuerza la actitud de conservar nuestras cualidades de “corazón”, incluso en situaciones extremas. La Comunicación No Violenta nos lleva a reconsiderar la manera de cómo entendemos a los demás. Las palabras se convierten en respuestas reflexivas que emanan de una toma de conciencia de las percepciones, de las emociones y de los deseos. Se proponen dos tipos de lenguajes (Rosemberg, 2002): el “lenguaje jirafa”, o lenguaje del corazón, ya que este animal posee el corazón más voluminoso de los mamíferos terrestres; y el “lenguaje chacal”, que simboliza la manera en la que utilizan el lenguaje las personas que están preocupadas por la satisfacción de sus necesidades, y que también están motivadas por el miedo, la vergüenza y la culpabilidad.

5.6.1 Aprender a expresar/comprender

Este principio es básico y se remite a lo que entendemos por comunicación, pero pese a su simplicidad, pocas veces hacemos una auténtica “*escucha activa*”. En lo referido al modelo de comunicación clásico, esto lo situamos en el polo de la recepción, y por ello nos referimos a la “*comprensión*”. Comprender es escuchar, pero es más que eso, es entender, empatizar, y aún más, es también ponerse en el lugar del otro.

En el otro polo de la comunicación está la emisión y a ella se refiere lo de “*expresar*”, pero nos referimos a expresar ¿cómo? No es cuestión de expresar sin más, de exteriorizar lo que queremos decir tal como nos venga, sino de expresarnos asertivamente, de un modo no acusatorio, utilizando los “*mensajes en yo*”. Estos son algunos consejos para empezar a “limpiar” la comunicación, sacarle sus elementos “contaminantes”. Estas, que parecen dos herramientas muy sencillas, son muy complejas de poner en práctica, pero aun así, no está demás incorporarle el *no insultar o agredir, no utilizar motes, no interrumpir al otro cuando habla, etc.*

Una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver los conflictos escolares. Algunos de los mecanismos facilitadores de la comunicación, o que la hacen más eficaz, son:

a) La empatía

Los obstáculos mencionados anteriormente hacen concluir que para crear empatía se debe respetar al otro, sus opiniones y puntos de vista, sus valores, decisiones y experiencias. La empatía es lo que hace que haya una buena comunicación, el nexo entre dos personas que permite que comprendan mutuamente sus sentimientos y motivos, sea entre iguales o de un adulto con un joven.

Para que la empatía funcione, no hay que mezclar la relación ni a las personas con el problema, hay que trabajarlos independientemente, por separado. También será

necesario en el centro y en el aula que se cree grupo, es decir el sentimiento de pertenencia y cohesión será un elemento necesario para poder apelar al compromiso y a la responsabilidad, al efecto de nuestras acciones sobre los otros.

b) Feed-back

Apoya y estimula modos de comportamiento positivos, corrigiendo los inadecuados, y ayuda a comprender mejor al otro. Gracias a la participación que promueve, favorece el aprendizaje.

Para ponerlo en práctica debe hacerse saber al otro lo que uno siente y piensa sobre sí mismo y sobre el otro y diciéndoselo recíprocamente. Tiene en cuenta las necesidades de los implicados, está orientado al comportamiento que puede ser modificado. No se impone, por lo cual debe examinarse la buena disposición de los implicados, es decir, que no haya actitudes defensivas. También ha de considerarse que el momento sea adecuado, las motivaciones que lo impulsan así como la relevancia de la información que se trata. Cuando ya se establece la comunicación, la empatía aumenta. Luego deben hacerse explícitos los sentimientos, para que haya confianza y la consecuente retroalimentación, para que la relación se consolide.

c) Escucha activa

¿Estás realmente escuchando o solamente esperando que llegue el turno para hablar? Esta es la pregunta clave para determinar si realmente escucho o escucho activamente. Significa dejar de lado el propio punto de vista para “sintonizar” con el del interlocutor. Esta herramienta es bueno utilizarla para obtener más información, corroborando datos, para que el interlocutor sepa que ha sido escuchado con exactitud.

Cuando escuchamos activamente estamos preguntando, parafraseando, pidiendo aclaraciones, acotando y contextualizando. Algunas formas de utilizarla pueden ser por el eco (repetición de lo que ha dicho el otro), la reformulación (expresar

con las propias palabras lo que se ha entendido), aclarando puntos o temas en cuestión, resumir y ordenar información o el reflejo del sentimiento, que es la expresión de lo que hemos percibido del otro.

Las pautas a seguir son:

- No hablar de uno mismo.
- No cambiar de tema.
- No aconsejar, diagnosticar, tranquilizar, animar, amenazar, sermonear, criticar u hostigar.
- No dar lecciones, mandar, consolar, aprobar o desaprobar, interpretar o ironizar.
- No ser sarcástico, no ridiculizar, descalificar o subestimar al otro o a sus sentimientos.
- No pensar por adelantado lo que va a decir el otro.
- No ignorar o negar los sentimientos de la otra persona. Observar la comunicación no verbal.
- No fingir que se ha comprendido si no es así.
- Preguntar cuáles son sus necesidades, preocupaciones, ansiedades y dificultades. Hacer preguntas que faciliten la comunicación, pero tampoco es convertirlo en un interrogatorio.
- Demostrar que se le está comprendiendo. Repetir lo que se considere que es el punto principal.

No es sólo devolver información o impresiones, es también escucha pasiva, es decir, silencio interesado o expresiones verbales o gestuales de aceptación y receptividad, mostrando interés; es comprender empáticamente, es decir, poniéndose en el lugar del otro.

d) Asertividad

Consiste en ser capaces de exponer el propio punto de vista, emociones u opiniones sin provocar una actitud defensiva. Es explicar cómo se ven las cosas, cómo es la situación en lugar de decir qué deberían o no hacer los demás. No significa retirarse, pero tampoco combatir. Es una frase autoafirmativa que le dice a la otra persona lo que se piensa sin culpar al otro, sin exigirle cambios, no se lo pone como contrincante. Es distinto responder a reaccionar. Es un instrumento para la consecución de un fin, a la vez de un medio para quedar satisfecho consigo mismo. Su estructura es:

- 1) Exponer la acción o el hecho: “*Cuando.*” (No utilizar palabras irritantes. Hacer una descripción objetiva).
- 2) Respuesta: “*Yo siento...*” (No culpar. Indicar el grado de aflicción - cuando sea adecuado -. Si no se le ha atacado, podrá considerar la situación. Es necesario moverse en terreno seguro, sobre lo que se conoce, los hechos y cómo se siente).
- 3) Fundamentación: “*porque...*” (explicando que es lo que molesta o afecta)
- 4) Resultados que se prefieren obtener: “*Y lo que yo quisiera/necesitaría es que...*” (No expresarlos como una demanda. Mientras no se dependa de la otra persona, el bienestar propio no está en manos de otros, a la vez que se aumentan las opciones para la resolución).

Requiere comprender las propias limitaciones y las del otro, por lo que se favorece el autorrespeto y el de los demás. Establece su posición con claridad y genera autoconfianza. Permite a la otra persona saber que se le comprende y cómo uno se siente. Por lo que pone límite a situaciones de abuso o invasiones, sin invadir ni agredir al otro.

5.6.2 Aprender a disentir/consensuar.

1. El cambio de actitud necesario

Lo que se busca por este método es darle al conflicto, teñido por las emociones, un abordaje racional, para de este modo poder tomar distancia e ir a la negociación siendo capaces de expresarnos, sacar las necesidades de las partes implicadas y buscar soluciones para satisfacerlas. Lo que se intenta por medio de estos procesos de consenso es que permitan a las partes la resolución de conflictos a pequeña escala siendo ellos mismos los *protagonistas*, que sean capaces de asumir responsabilidades en la “reparación” del daño material o el daño hecho a la comunidad y a las personas que la integran, o en las consecuencias de su acción, pero que también se asuma el perdón y la reconciliación como actitudes necesarias para la tolerancia, el respeto y la convivencia.

No estamos acostumbrados a que piensen o actúen distinto de nosotros. Llevamos muy mal que nos contradigan. Es muy baja nuestra capacidad de tolerancia hacia lo distinto. *Estas conmigo o estás contra mí* es una actitud que a nivel cotidiano deteriora mucho las relaciones y hace imposible la *convivencia*. Para contrarrestar estos efectos, habrá que motivar en la tarea y en el “compartir”, es decir crear grupo, para que se creen vínculos de pertenencia, de complicidad y de confianza recíproca y cooperación que son condiciones necesarias para facilitar la comunicación y la actitud positiva hacia las diferencias.

Para enfocar correctamente el aprendizaje de un equilibrado desarrollo socioafectivo y en la capacidad de relacionarnos adecuadamente con los otros, es necesario considerar la diversidad y la diferencia como un valor, como una oportunidad de crecimiento. Vivimos en una sociedad con multiplicidad de matices y diferencias, y en la pluralidad debe haber un espacio para la diversidad, la cooperación y la solidaridad, ya que ello representa una fuente de enriquecimiento. Pero esa diferencia puede ser fuente de divergencias o disputas, en vez de ser origen de crecimiento personal si no se sabe cómo reaccionar ante ella.

Al toparnos con la intolerancia al disenso o a las diferentes formas de actuar y pensar debemos complementarlo con un trabajo de “*consensuación*”, es decir: “Tú piensa A, yo pienso B; cómo podemos hacer para que eso no entorpezca nuestra convivencia, nuestra relación y nuestro trabajo de todos los días”, es decir, que podamos convivir con la diferencia, sin que ello signifique irreconciliable, traumático. Que el disentir o rechazar una forma de pensar o actuar de una persona no implique el rechazo a la persona.

Para esto daremos una pequeña “receta”, para saber cómo proceder ante un conflicto y que se puedan llegar a pequeños acuerdos que vayan limando las asperezas y, a la vez, los alumnos aprendan a *negociar*. Una habilidad pro-social,

que será de gran ayuda para el desarrollo de su “inteligencia emocional” o, simplemente, su mejor adaptación socio-afectiva.

Parte de las “diferencias” que mantenemos con otros son las que hacen de nuestro paso por los grupos, experiencias de crecimiento, aprendizaje y superación personal. En el aprender a congeniar, complementar y negociar nuestros distintos puntos de vista y elecciones. Y en eso consiste el llevar a términos prácticos y concretos la convivencia, no en acallar el disenso sino en dar protagonismo y responsabilidades a los participantes, en crear y consensuar normas, en desarrollar las habilidades negociadoras para lograr y mantener los acuerdos, en asumir los consecuentes compromisos, en dividir roles y funciones democráticamente, creando mecanismos de participación, de toma de decisiones y de resolución de conflictos, y de tolerancia y de respeto.

Alterar la convivencia puede alterar los compromisos, la tolerancia, el respeto de los otros o de sus derechos, y esto afecta a miembros o a valores del sistema, afecta al clima del grupo, provocando malestar en sus integrantes. La resolución pacífica y constructiva de conflictos se opone al deterioro que puede ocasionar el paso por grupos que no permiten la expresión y realización de sus miembros.

Desde luego, la armonía personal, la adquisición de ciertas actitudes que favorezcan la comprensión y el diálogo y la tolerancia son requisitos indispensables, pero insuficientes por sí solos. La forma de intervenir en los conflictos es esencial para la convivencia y la educación en valores, no sólo en cuanto a los contenidos, sino también como una serie de procedimientos vitales en las relaciones interpersonales, en el marco de los grupos e intergrupales. De allí que aparezcan como muy necesarios prestar importancia a aspectos tales como cooperar, decidir de forma responsable, aprender a resolver, negociar y regular los conflictos.

I. *Distintas actuaciones ante el conflicto*

Comenté antes cómo traducir el cambio de actitud ante el conflicto, ante discrepancias con acciones concretas. En primer lugar explicaré una estrategia individual, que sirve también para aplicar en negociaciones (dos partes encontradas) y en mediaciones (dos partes encontradas y un tercero que de forma imparcial asiste a las dos partes en su negociación).

Acción individual:

El método es una receta muy sencilla pero eficaz que ayuda a aclarar el problema, la toma de decisiones y canalizar el conflicto hacia la reflexión; es una forma de autocontrol. Crary (pp.192, 1994) lo denominó como PIGEP, que consiste en:

- Parar: cuando se detecta el malestar o enfado, no reaccionar sino detenerse a pensar lo que se va a decir o hacer. No dejarse llevar por el primer impulso.
- Identificar: definir el problema, diferenciar las necesidades de los deseos. Hablar con el otro sobre su versión de los hechos y contarle los propios. Evitar las etiquetas o juicios generales que obstaculicen el “poder hablar”
- Generar: ideas espontaneas, posibles soluciones que sean distintas propuestas para resolver el problema, sin restricciones. La racionalidad de las mismas se sopesará en el paso siguiente.
- Evaluar: entre todas las ideas seleccionar las más viables, las que más satisfagan a las necesidades de cada una de las partes.
- Planificar: la puesta en marcha de las soluciones propuestas previendo los posibles obstáculos que puedan surgir para hacerla lo más realista posible. Elaborar un plan, agenda o contrato para implementarlo.

El beneficio secundario que aporta además esta pequeña receta es que, una vez familiarizado con ella, da al alumno “autonomía” en el sentido de que es capaz de utilizarla para obtener un beneficio en una negociación sin la necesidad de la intervención de un adulto. Esta “receta” se puede aprender a utilizar con éxito desde los tres años; sería aconsejable probarla, sobre todo cuando con otras estrategias no se han obtenido resultados favorables.

El desarrollo de estas habilidades aumentará en la persona la sensación de control sobre sus actos y en consecuencia la confianza en sí mismo, por lo tanto,

aumentará también su autoestima. Este método sirve para que por medio de unos sencillos pasos, un alumno que asume su “culpabilidad” o su implicación en su actuación y pueda asumir responsabilidades en la “reparación”. Pero para la aplicación de este tipo de intervenciones deberá profundizarse bastante sobre el “porqué” de sus actuaciones y el de cómo ayudarle a reconducirlas.

Tratando de introducir estos aprendizajes a un nivel cotidiano, es más fácil luego incorporarlo en problemas más complejos. Lo más difícil es cuando es un procedimiento “extraordinario”, ya que complica su aplicación por el desconocimiento de su eficacia y funcionamiento. Por eso siempre será más efectivo utilizándolo en situaciones más sencillas, para dar los “primeros pasitos” sobre un terreno más seguro.

5.7 La cooperación y la construcción de la no-violencia como componentes de la prevención

Las investigaciones que se han realizado sobre cómo favorecer la tolerancia y prevenir la violencia llevan a utilizar procedimientos, que adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir a dichos objetivos (la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, enseñar a resolver conflictos sociales y la democracia participativa). Estos son los procedimientos que son los habitualmente más utilizados:

- 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje.
- 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, valores, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgos de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

De los procedimientos anteriormente mencionados, cabe destacar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, como el de aplicación más generalizada de

los valores tan relevantes como la cooperación, la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad o la tolerancia, desde cualquier materia educativa.

5.7.1 Incorporación de la no-violencia en el eje transversal del currículum de la educación básica

Se vuelve sumamente importante tocar el tema de currículum con contenidos específicos relacionados con la violencia y su prevención en el marco de lo que incorpora la SEP en los contenidos del plan de estudio de educación básica, así como pautas generales y ejemplos para el desarrollo de este tipo de programas con adolescentes, utilizando los derechos humanos como punto de partida general, transformando las representaciones que pueden conducir a la violencia, como el sexismo o el racismo, y favoreciendo que se incorpore el rechazo a la violencia en la propia identidad, incluyendo en este sentido también la violencia más próxima, la que puede producirse en la escuela.

La incorporación de los contenidos de no violencia en los programas es importante desde el currículum transversal, pues la peculiaridad de cada contexto en el caso mexicano, exige analizar qué condiciones de riesgo y de prevención frente a la violencia se deben tratar. Para comprender la relevancia y dificultad que implica tratar este tema en específico en los tiempos que vivimos. Para prevenirla, es preciso reconocer que sus causas son múltiples y complejas; puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Las investigaciones demuestran que los programas escolares de prevención de la violencia pueden resultar eficaces para modificar todas estas influencias (por ejemplo, desarrollando una actitud crítica respecto a lo que se ve en televisión o modificando creencias y estructuras sexistas existentes en la escuela); eficacia que aumenta incrementando la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad.

De esta manera, propongo el taller de apoyo para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la Escuela Secundaria Diurna No. 209 “General Francisco Villa”, sé que no es la solución al problema, pero es una forma alternativa de trabajo que permitirá orientar este problema de manera distinta e incorporar al trabajo docente como vía para focalizar la intervención educativa con el tipo de poblaciones “problema” desde otro tipo de recursos educativos.

5.8 Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”

5.8.1 Justificación

Esta es una propuesta de trabajo que tiene la finalidad de ser una alternativa pedagógica para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para orientar la intervención educativa y sensibilizar a docentes para el trabajo con “adolescentes problema” en la escuela secundaria diurna No. 209 General Francisco Villa, en la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia, conformado por un taller¹ que está dirigido dentro de en una metodología participativa, trabajando estrategias y técnicas para ser aplicadas en el personal docente y el alumnado mismo.

Esta investigación educativa ofrece como alternativa el Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa” , ambos están justificados por los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas al alumnado y personal docente de la escuela secundaria, observando que los docentes no están capacitados para la prevención y manejo de la violencia dentro de la institución, y los alumnos no están sensibilizados, no saben reconocer un acto violento del que sean víctimas, victimarios u observadores.

Con la intención de hacer frente a la violencia escolar, se vuelve prioritaria la detección de las señales que presentan los alumnos, por parte de los alumnos, profesores, así como personal que labora en las instituciones educativas para poder abordarlas a tiempo, esto con recursos adecuados que permitan lograr un mejor resultado a la intervención. Es importante hacer notar que no existe un grupo de mayor riesgo, todos están expuestos, la violencia afectará el desarrollo educativo de los alumnos agresores, agredidos e incluso profesores, así como personal trabajador del los planteles. Esto resultará ser un verdadero desafío para

¹ El taller no pretende ser una solución definitiva al problema, sino ser una herramienta didáctica y medio para la sensibilización de los alumnos y personal docente en lo concerniente a la violencia escolar.

la institución escolar, ya que las prácticas pedagógicas que se realizan en la actualidad para combatir la violencia escolar son meramente restrictivas y de amenaza a una posible sanción o incluso la expulsión de la institución, más no de prevención o de fomento de valores en el alumnado para poder disminuir la violencia en el sistema escolar.

Ante la preocupación de las instituciones escolares se vuelve una necesidad la implementación de un taller que permita disminuir los brotes de violencia escolar que pueden impactar en el desarrollo educativo de los estudiantes así como la convivencia con los profesores e incluso núcleos familiares. Es así que el resultado de algunos estudios manifiestan como importante el porcentaje de los docentes que han presenciado hechos de violencia estudiantil en todas sus modalidades. Se evidencia la existencia de manifestaciones de violencia donde los alumnos utilizan objetos contundentes, reflejando como factor común que los docentes no están formados para actuar en una situación de violencia dentro del aula, y la institución no fomenta actividades en las que se desarrollen competencias tales como el convivir en democracia.

Cabe señalar que la violencia escolar para la SEP es un problema de menor importancia, pero para la institución a la que asistí y para la realización de este trabajo de investigación es una realidad preocupante. Aunque es importante enfatizar que las autoridades educativas y la dirección de la escuela secundaria No. 209, no llevan una estadística de conflictos, reprobación o incluso deserción de la institución a causa de la violencia escolar por lo que es imposible ver cuantitativamente la dimensión del problema.

De modo que ante la real preocupación de la dirección de la secundaria No. 209 se vuelve evidente la necesidad de llevar a cabo acciones pedagógicas adecuadas que permitan la participación de estudiantes, docentes, administración escolar, padres de familia y sociedad para el manejo no conflictivo de los brotes de violencia escolar. Con la finalidad de sistematizar las acciones y observar los

avances para disminuir esta problemática, se apela al trabajo colectivo y no individual, para desarrollar el Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

La importancia de formar a los docentes y alumnos en métodos antiviolencia es un requerimiento y una necesidad, dado los hechos de violencia que se viven en la escuela secundaria No. 209. Reafirmando lo expuesto, y justificando por lo tanto el diseño de una propuesta dirigida a la formación que le permita: "afrontar, encauzar o en todo caso, la solución a conflictivos violentos que se produce en la escuela, es un reto que ha de ser asumido por toda la sociedad pero que afecta directamente al personal docente". Es de suma importancia que los involucrados sepan afrontar y resolver los conflictos a través de la sensibilización y participación pertinentes en donde no existan alumnos generadores de violencia ni víctimas. Este trabajo está en la búsqueda de un individuo defensor de una pluralidad de valores y de opciones morales, con un pensamiento abierto plural y democrático, capaz de construir una sociedad donde sea posible vivir en paz, en libertad y en la que el respeto a todos sea la nota dominante.

5.8.2. Objetivos

a) objetivo General

Diseñar un taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia en la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco villa”, dirigido a los docentes y alumnado de esta escuela, que permita sensibilizar a los profesores sobre las formas de trabajar con los “adolescentes problema” y cambien su actitud respecto de una problemática actual y que requiere especial atención en este contexto que vivimos y que enfrentan adolescentes y jóvenes mexicanos.

b) objetivos específicos.

- El primer objetivo se refiere a la mejor convivencia de los estudiantes de la escuela secundaria.
- El segundo objetivo será la capacitación, actualización y sensibilización del docente para que adquiera referentes del contexto de los cuales es resultado este tipo de población.
- El tercer objetivo se enfoca en la participación de la familia para buscar un mejor medio ambiente donde se desarrollen los estudiantes de la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

Todo lo anterior con el fin de logara prevenir los desequilibrios sociales que se expresan en el sistema escolar y que afecta el desarrollo educativo de los estudiantes de secundaria con la finalidad de lograr adolescentes que cumplan satisfactoriamente su instrucción secundaria así como su interacción en la sociedad.



5.8.3 Referente Teórico y Metodológico

a) Referente Teórico

La fundamentación teórica se basa en la mediación educativa y la prevención para trabajar la violencia escolar, cuyo objetivo general es "Diseñar estrategias que permitan fomentar normas de convivencia en la Escuela Integral. Siendo esta una investigación de tipo Descriptivo. Por lo que los aportes teóricos los tomé de autores como Arroyo (2000), Avanzini (1998), Torres (2002), Vallejo (1997).

Es importante señalar que según García (2004), se debe fomentar el uso de los medios pacíficos, como son el diálogo, el entendimiento, la negociación y la concertación para identificar y reconocer la existencia de los conflictos existentes en las aulas de clase, fomentando la no violencia y el respeto de los derechos humanos.

Prevención y tratamiento de la violencia escolar:

El profesorado, alumnado y los padres de familia necesitan una formación conceptual procedimental y actitudinal para el desempeño de distintas funciones en la búsqueda de soluciones. Ciertamente es que el éxito de la intervención requiere de una acción conjunta y coordinada de todos los que intervienen en el problema. Es prioritario hacer notar que la prevención está al alcance de todos. Siendo esta la puesta en marcha de las medidas apropiadas para impedir la aparición de interacciones violentas en los individuos y en la comunidad en general.

La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos (en rendimiento, en nivel de integración en el colectivo de la clase, en grupos étnicos, en género, en riesgo de violencia), que ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad, y en las que se priva a los individuos de riesgo de las oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye a luchar contra la exclusión, y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, que son el origen del desapego

que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violencia.

Un significativo incremento del poder y de la responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje, sobre todo en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos como expertos en diversas áreas (medios de comunicación y prevención). Por ejemplo, elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone, y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Este tipo de actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y al proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece a que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado de forma mucho más eficaz que si le solicitáramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia y resolución de conflictos, comprender los caminos que sigue un profesional en esta área, aplicarlos a una situación hipotética, realizando simulaciones.

Para poder prevenir que los conflictos tengan una espiral de desarrollo y estallen en violencia, algunos de los aspectos que debe buscarse son:

El autocontrol, la experiencia de los autores en la docencia permite afirmar que hoy, los adolescentes parecen no tener conciencia de los límites, presentando problemas para autocontrolarse, autolimitarse y ponerse en el lugar de otro, se hace necesario comenzar a trabajar desde la escuela con las técnicas de autocontrol, entendiéndose por éste la capacidad consciente de regular los impulsos de manera voluntaria a fin de alcanzar un mayor equilibrio personal lo cual facilita a las personas dominar sus impulsos, sus emociones en determinado lugar o circunstancia.

Para prevenir la violencia, uno de los aspectos más importantes a tratar es aprender a controlar la rabia, que si bien es un sentimiento normal e inevitable, hay distintas formas de abordarla, el docente debe aprender a aceptarla y a saber mantener la calma, pero debe tener claro que puede tener consecuencias muy graves si no se sabe controlar.

Si se quiere mantener un ambiente cordial, se pueden considerar las siguientes recomendaciones:

- **Predicar con el ejemplo:** Si se ve envuelto en un pleito o discusión que le genera sentimiento de enojo, evite explotar y mostrar conductas agresivas, intente racionalizar el problema y en un tono suave y calmado, busque donde existen los puntos coincidentes y a partir de ellos abogue por el consenso.
- **Aléjese del lugar** en el caso de no poder controlar la situación.
- **Aceptación:** Jamás ponga en entredicho la naturaleza y la necesidad del enojo. Ayude a los alumnos o compañeros a ver que es algo muy humano con lo cual tienen que lidiar. De otra forma es peligroso porque absorber y evadir los enojos significa acumular una presión que posteriormente se libera con peores reacciones.
- **Identificación y búsqueda de opciones** para la expresión de sentimientos de enojo: Dialogue con él e incentíVELO a buscar otras maneras de expresarse.
- **Desfogue físico:** Para liberar la carga de energía negativa que produce el enojo, proponga a actividades como correr, patear o arrojar una pelota con fuerza, etc. El cansancio físico y gasto de energías disminuye el enojo.

- Expresión creadora a través de cuentos, pintura, incentívelos a expresarse a través del arte, colocando en estas sus emociones.
- Comunicación: Hablar sobre los problemas que ocasiona el enojo lleva a entenderlos mejor, incluso a minimizar su carga y su importancia. alentarlos a que recurran al diálogo, ya sea con usted o con sus amigos.
- Buen humor: Si se toma de la mejor forma, el enojo puede hasta provocar risa. Enseñe a ver las cosas positivas y a identificar cuando las razones del enojo son absurdas. De esta forma, lo tomarán de buen humor y lo asimilarán más pronto y mejor.
- Charla a solas: Recomiéndele el monólogo, dado que hablar consigo mismo hace que con las palabras se libere el enojo. Lo mejor es que esas palabras se quedan en el individuo y no dañan a nadie más. Sugíerale que estando solo puede gritar para liberar la presión del enojo.
- Conteo: Contar números u objetos a la vista le permite alejarse del sentimiento del enojo y relajarse en un patrón fijo y monótono. Ésta es una de las técnicas más populares y más efectivas a corto plazo.
- Ante la tempestad, la calma: En caso de una situación de enojo a nivel grupal, lo más sabio que puede hacer es mantenerse calmado y escuchar lo que dicen los demás. Como usted es el único escuchando con la mente fría, puede evitar discusiones inútiles, identificar los conflictos y tratar de solucionarlos.

Por lo que los docentes tendrán la obligación de inducir y sostener la actividad de sus alumnos y alumnas, utilizando sistemas educativos que fomenten actividades que permitan establecer una convivencia armónica donde la paz se considere como valor humano, desarrollar los aspectos morales, intelectuales, laborales, artísticos, políticos y contribuir a crear ambientes apropiados para el desarrollo armónico de las relaciones interpersonales. Las recomendaciones más resaltantes son: (1) Promover de manera sistemática educación y formación para la paz especialmente orientada a la niñez y la juventud. (2) Preparar a los docentes y algunos alumnos en el área de Resolución de Conflictos, como mediador, de esta manera se entenderá la oportunidad de dar una perspectiva distinta al conflicto, y considerarlo como parte de la convivencia escolar armoniosa que se quiere desarrollar. (3) Considerar la resolución de conflictos en el ámbito escolar implementando estrategias y técnicas de cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones, control de la agresividad, desarrollo

emocional. (4) participación real de todos los miembros de la comunidad escolar, dando espacios para el diálogo y negociación, de manera que la convivencia, en ocasiones conflictiva, de los distintos intereses de las diferentes partes (padres, alumnos, profesores, administración y organizaciones sociales), encuentre siempre una canalización adecuada para el acuerdo y el compromiso en la toma de decisiones.

De modo que el trabajo colaborativo es necesario y se relaciona con el taller propuesto, dado que se plantea utilizar estrategias orientadas a identificar y reconocer la existencia de los conflictos existentes en los planteles educativos, y además de preparar a los docentes y alumnos como mediadores para que pueda entender y manejar los conflictos presentados en las aulas de clase.

En el constructivismo social, Vigotsky (1978/2000), argumenta que la cultura y el contexto son importantes en la formación del entendimiento. En este paradigma, el aprendizaje no es un proceso puramente interno, sino un constructo social mediado por el lenguaje utilizado en el discurso social, donde el contexto en el cual ocurre constituye el centro del aprendizaje mismo. La naturaleza de conocer y el proceso de construcción de conocimiento se originan en la interrelación social de personas que comparten, comparan y discuten ideas. Es a través de este proceso altamente interactivo que el alumno construye su propio conocimiento.

En otras palabras, se considera que el conocimiento está inmerso y vinculado a la situación en la cual ocurre el aprendizaje (Applefield, Huber y Moallem, 2001) como proceso activo, determinado por interacciones complejas entre el conocimiento existente en los alumnos, el contexto social y el problema a resolver (Tam, 2000).

De lo antes mencionado, se pueden destacar dos características centrales en el proceso de aprendizaje: la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Para la primera, se requieren buenos problemas, significativos y verdaderamente

complejos, que estimulen la exploración y reflexión necesarias para la construcción del conocimiento. La segunda característica se refiere a la interacción con otros, trabajar juntos como pares, aplicar sus conocimientos combinados a la solución del problema, (Tam 2000). De esta manera, los estudiantes y los docentes se comprometerán en un proceso colaborativo continuo de construcción de conocimiento, en un entorno que refleja el contexto en el cual el mismo conocimiento será creado in situ.

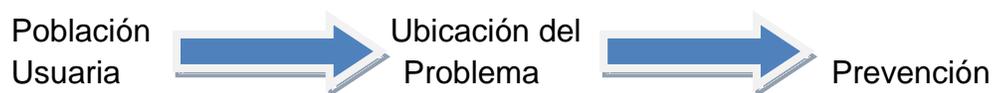
En este marco el aprendizaje sólo ocurre en el contexto significativo de la actividad y, por tanto, es importante analizar la actividad y el contexto como parte del proceso de diseño educativo. El nexo entre una actividad y la comunidad que la realiza podría ser representado por la lente sociocultural que ofrece la Teoría de la actividad de Leont'ev (1978). Ésta considera al sistema de actividad como unidad primaria de análisis; permite centrar el estudio en las actividades que desarrolla un grupo, los instrumentos que utilizan, las relaciones que se establecen, los objetivos e intenciones que dirigen las actividades y los resultados de las mismas. Hace hincapié en la interacción entre la actividad y la conciencia humana, dentro de un contexto relevante, donde éstas no solamente coexisten, sino que se soportan una a la otra. Hay una realimentación recíproca y reguladora entre conocimiento y actividad. Cuando actuamos, ganamos conocimiento, el cual afecta nuestras acciones que, a su vez, cambian nuestros conocimientos, y así sucesivamente. Esa transformación es el punto central de la concepción de aprendizaje de la Teoría de la actividad.

b) Referente Metodológico

Para desarrollar las actividades se requiere un diseño metodológico el cual aborde de manera sistemática y pertinente cada momento y fase que se operara, a través de la implementación de métodos y técnicas que garanticen la aplicación pedagógica, de tal manera que el estudio se adecue al problema y a los objetivos planteados.

En este sentido la intervención pedagógica toma un papel fundamental para la elaboración de este taller, mi formación profesional me permite retomar la teoría necesaria para poder detectar una problemática específica en el ámbito educativo, analizarlo y en consecuencia poder proponer posibles soluciones o alternativas de solución que sean capaces de repercutir en el contexto donde se encuentra inmerso el problema detectado.

En la actualidad se pueden observar las nuevas propuestas didácticas (didáctica nueva) misma que me ocupo a trabajar en este taller, empleando nuevas formas de educación en donde no se juzga a un estudiante solo por lo que aprende en el salón de clases sino por todo lo que está a su alrededor esto debido a la apertura de la pedagogía misma, en donde se toma como una ciencia muy independiente de otras, como la psicología y sociología aun cuando tienen algo que ver unas con otras, la didáctica se observa como independiente de las otras, esto amplia la manera de ver el aprendizaje y el sistema de enseñanza y se fortalece la retroalimentación entre alumno y profesor en donde es necesario explicar problemas no solo tomados de un libro sino mas bien enfocados en la realidad con que se vive, pero no solo en el salón de clases sino en la vida cotidiana para un mejor entendimiento del problema.



El trabajo con grupos de adolescentes demanda utilizar algunos métodos y algunas formas para conocer al grupo entre las cuales las sugeridas son:

1.- *Métodos de Enseñanza Socializada*: Tienen por principal objeto sin descuidar la individualización, la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario, asimismo el desarrollo de una actitud de respeto hacia las demás personas.

2.- *El Estudio en Grupo*: Es una modalidad que debe ser incentivada a fin de que los alumnos se vuelquen a colaborar y no a competir, las características de un grupo son: 1) Una unión definible; 2) Conciencia de Grupo; 3) Un sentido de participación con los mismos propósitos; 4) Independencia en la satisfacción de las necesidades; 5) Interacción y 6) Habilidad para actuar de manera unificada.

El método estará comprendido por 5 etapas las cuales serán:

Etapa 1.- Definición del problema para poder intervenir. Identificación, detección de necesidades e indagación para definir si se trata de un problema de violencia. Ubicación de población usuaria para formar células de trabajo. De manera preliminar se lleva a cabo este procedimiento y una evaluación de los recursos disponibles para poder resolverlo.

Etapa 2.- Registro de datos. Una vez ubicada la célula, se generaran bases de datos en donde se pueda compilar los datos de los sujetos que se han detectado, con una ficha de seguimiento individual en donde a demás se pueda recoger información básica y general del sujeto que demanda atención específica para canalizarlo con especialistas si se requiere.

Etapa 3.- Sensibilización con la población docente y estudiantil acerca del problema de la violencia para prevenir el riesgo y generar alternativas en los casos presentes. Esta parte requiere de sensibilizar a la planta docente en un inicio y capacitarla para poder poner en marcha el taller, para que posteriormente se sensibilice a la población estudiantil.

Etapa 4.- Aplicación de la propuesta, comprobación y modificación.

- Tiempo para cada etapa y tiempo para obtener los materiales
- Sensibilización a docentes y población usuaria.
- Evaluación continua para generar cambios y nuevos criterios de acuerdo a la respuesta de la población usuaria.
- Preparación final de todos los procedimientos y métodos de aplicación.

Evaluación de resultados y hallazgos para poder dar seguimiento.

Etapa 5.- Desarrollo de soluciones alternativas. Se requiere trabajo colectivo, en equipo y colaborativo entre la planta docente para reconocer qué tipo de procedimientos pueden utilizarse para poder satisfacer las necesidades detectadas tomando en cuenta que este puede ser modificable y perfectible.

Población a la que va dirigido el taller	Población	Creación de células	Evaluación de resultados	Paradigmas
<ul style="list-style-type: none"> Personal docente de la esc. Sec. Diurna 209. Alumnos de la esc. Sec. Diurna 209. 	Personal docente y alumnos de los 3 grados que presenten síntomas de víctima, victimario u observadores de violencia escolar	Por selección usuarios a atender (células) con necesidades de acuerdo al depto. De orientación vocacional de la sec. 209	Trabajo colaborativo.	Cualitativo: Análisis de los resultados

Cuadro 16: características del taller prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 "General Francisco Villa". Elaborado por el autor

Fases de la presentación del taller:

La temporalidad para desarrollar el taller será de 4 meses desde su presentación hasta la evaluación para hacer las modificaciones pertinentes.

Para mayor claridad se esboza el siguiente cuadro donde se visualiza el trabajo por tiempos

FASE 1 Contexto del proyecto. Temporalidad: 15 días	FASE 2 Elaboración del sistema Temporalidad: 15 días	FASE 3 Ejecución del taller Temporalidad: 1 mes	FASE 4 Presentación de resultados Temporalidad: 1 mes	FASE 5 Evaluación Temporalidad: 1 mes
<ul style="list-style-type: none"> Planteamiento del taller Viabilidad del taller Apoyo de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Justificación Metodología Recursos Elaboración del instrumento 	<ul style="list-style-type: none"> Asignación del responsable Selección de población Aplicación del taller Levantamiento de información Vaciado y procesamiento de datos Análisis de datos Resultados preliminares 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados finales Presentación de resultados a la institución Evaluación del taller <p>Modificaciones pertinentes al taller.</p>	En sesiones de trabajo colaborativo cada 15 días para revisar avances y retrocesos del trabajo realizado

Cuadro 17: desarrollo del taller prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 "General Francisco Villa". Elaborado por el autor

Es necesario hacer la aclaración que este taller se debe de aplicar de manera piloto a fin de hacer las respectivas modificaciones, verificar su efectividad y aplicar los cambios pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos para generar futuras estrategias que permitan lograr los objetivos esperados.

5.8.4 Contenidos y temáticas del taller

Destinatarios:

Docentes, personal de orientación y alumnos de la escuela secundaria No. 209

Número de participantes: grupos de 20 personas.

Duración: 12 horas.

Objetivos:

- 1- Reconocer la violencia escolar como un fenómeno complejo.
- 2- Promover la incorporación de los derechos humanos en la escuela.
- 3- Construir estrategias colectivas a favor de la convivencia escolar.
- 4- Construir estrategias para la incorporación de los de los derechos de niños/as y adolescentes en la convivencia escolar.

Contenidos

Bloque 1: VIOLENCIA: CONCEPTOS BÁSICOS PARA SU COMPRENSIÓN.

- La violencia: apoyo para la comprensión de la violencia.
- La violencia y sus diferentes expresiones.
- El agresor y la víctima: activa y pasiva.
- Estrategias de abordaje de la violencia: Prevención.

Bloque 2: EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA

- Definición de conflicto
- Diferencia entre conflicto y violencia
- Mediación escolar, procesos

Bloque 3: LA COMUNICACIÓN CONTRA LA VIOLENCIA

- La comunicación asertiva concepto y la comunicación asertiva técnica
- La escucha activa concepto y la escucha activa técnica
- Procesos para la mediación escolar.

5.8.5 Cartas Descriptivas

Sesión # 1

ÁREA	TEMA	No. DE SESIÓN	FECHA
	VIOLENCIA: CONCEPTOS BÁSICOS PARA SU COMPRENSIÓN.	1	
ACTIVIDAD	DESARROLLO	TIEMPOS	
1. Apertura a. Presentación de los participantes b. Dinámica de apertura (afectiva) c. Dinámica de apertura (cognitiva)	1. Apertura a. Presentación de los integrantes b. Estrategia afectiva: baile de presentación (Anexo 1) c. Estrategia cognitiva: los integrantes se formaran en grupos y se les indicará que señalen las expectativas con relación al taller. Al finalizar cada grupo expondrá las expectativas. El facilitador establecerá una relación con las expectativas y aclarará cual no podrán ser cubiertas por el taller. Se establecerá relación entre las expectativas y el taller.	60 min.	
2. La violencia escolar. (Definición) a. victima activa b. victima pasiva c. el agresor	2. El facilitador construye el concepto con las ideas aportadas por los participantes y luego se aplica la técnica de la pregunta en relación al concepto ¿Por qué es una acción presente? ¿Por qué es una conducta pluricausal? ¿Por qué se presenta esa acción tanto en el aula como en su entorno? El expositor dará la definición de violencia, tipos de violencia, victima activa y victima pasiva, y se discutirá con el grupo los conceptos, luego se les dará instrucciones para que formen grupos y entre ellos comenten experiencias vividas en la institución referente a las víctimas activas y pasivas, y que medidas toman ellos para manejar estos hechos de violencia, después se levantará un miembro de cada equipo y expondrá sobre la experiencia. Receso	45 min.	

Receso	3. Dinámica de animación	
3. Dinámica de animación	4. A través de un mapa conceptual el facilitador explicará sobre la prevención y tratamiento de la violencia. Luego el expositor promoverá la discusión grupal incentivando a los participantes a expresar sus ideas y contrastarlas con demás participantes.	30 min.
4. Prevención y tratamiento de la violencia		15 min.
5. Técnicas de prevención de la violencia: Técnica del Semáforo, Pensamiento Lateral, Relajación, Trabajo Respiratoria	5. Previo análisis en grupo de material multigrafiado relacionados con las técnicas de prevención de la violencia, el facilitador los organiza en tríadas y les pedirá que arme un caso de violencia entre adolescente de la institución, y cómo lo solucionaría aplicando estas técnicas, luego simularlos (Seleccionando una Técnica) para cerrar el punto se invitará a los participantes a exponer las experiencias vividas.	30 min.
6. La Relajación	6. Se invitará a los participantes a sentirse cómodos para realizar el ejercicio de relajación (Anexo 2) 7. cierre	45 min.
7. cierre		
		30 min.

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

LISTA DE MATERIALES

Presentación de los integrantes, conocer a los diferentes tipos de víctimas así como a los agresores de violencia escolar y conocer algunas técnicas para poder prevenirla.

1. Papel bond, marcador, hojas blancas, lápiz, alfileres, cronómetro
2. Marcador, lámina
3. .
4. Mapa Conceptual
5. Laminas, marcadores
6. Almohada, Reproductor de música, Velas

Sesión # 2

ÁREA	TEMA	No. DE SESIÓN	FECHA
	EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA	2	
ACTIVIDAD	DESARROLLO	TIEMPOS	
1. Dinámica de apertura	1. Técnica de apertura “ El Regalo” (Anexo 5)	20 min-	
2. Definición de conflicto	2. El facilitador incentivará a los participantes a expresar sus ideas en relación al conflicto y a contrastarlo con los demás participantes. A Través de una lluvia de ideas se construirá la definición de violencia y se establecerá las diferencias entre conflicto y violencia, se anotará en el papel bond las ideas aportadas y se discutirán.	20 min.	
2.1. Diferencias entre conflicto y violencia	3. El facilitador explicará la definición de mediación escolar y luego se discutirá.		
3. Mediación Escolar. Concepto		20 min.	
	Receso		
Receso	4. Dinámica “mar adentro y mar afuera “ (Anexo 6)		
4. Dinámica de animación	5. Previo análisis de material cartulina y colores, sobre el proceso de mediación, luego se formaran en grupos y se les hará entrega de un problema donde los participantes deberán dramatizar y buscar una solución y si se llega o no a un acuerdo de mediación. El mediador (Orientador), expondrá el acuerdo de mediación al que se llegó.	30 min.	
5. Proceso de la Mediación Escolar		15 min.	
		60 min.	
	6. Dinámica de cierre “El PNI (positivo, negativo e interesante)” (Anexo 8)		
		30 min.	

6. Dinámica de cierre

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Que los participantes conozcan las definiciones y conceptos de conflicto, violencia y mediación escolar.

LISTA DE MATERIALES

1. Un regalo
2. Cartulina y colores
- 3.
4. Cinta adhesiva de color
- 5.
6. Hojas, lápiz

Sesión # 3

ÁREA	TEMA	No. DE SESIÓN	FECHA
	LA COMUNICACIÓN CONTRA LA VIOLENCIA	3	
ACTIVIDAD	DESARROLLO	TIEMPOS	
1. Apertura	1. Apertura		
2. La comunicación asertiva concepto	2. El facilitador entregará un sobre por grupo que contiene la definición de comunicación en frases, con las que deberá armar el concepto y analizarlos, luego se integra el concepto de comunicación asertiva y se discutirá.	60 min.	
3. Características de comunicación asertiva	3. El facilitador les mostrará y explicará las características y luego se discutirán con el grupo.	15 min.	
Receso	Receso	15 min.	
4. Dinámica de animación	4. Dinámica "se murió chicho" (Anexo 3).	15 min.	
5. Escucha activa. Concepto	5. El facilitador pedirá a los participantes que se reúnan en parejas (A y B), que durante 5 minutos uno cuente al otro algo sobre sí mismo y el otro escuchará atentamente, luego terminado el tiempo cambiarán rol; quién escuchaba relate y quién hablaba trate de escuchar con atención. Luego pedir a quienes comenzaron hablando (A) que cuenten como se sintieron: si creen que fueron escuchados, comprendidos, etc. Solicitarles que describan que hizo (B) que sustenta su sensación. Preguntara a (B) su opinión respecto a lo que dijo (A) y cómo se sintió mientras escuchaba.	30 min.	

6. Técnicas de Escucha Activa	6. Organizado el grupo en triadas, el facilitador entregará cartulinas y colores para trabajar con las técnicas de escucha activa, luego se les dará instrucciones para que desarrollen un diálogo, donde uno de los participantes aplicará la escucha activa, buscando entender puntos diferentes al propio, en un ambiente caracterizado por la empatía, otro miembro (un tercero) tomará nota para determinar si se aplicó las técnicas de escucha activa.	45 min.
7. Procesos para la mediación escolar.	7. Análisis sobre el proceso de mediación escolar, luego se formaran grupos y se les hará entrega de un problema donde los participantes deberán dramatizar y buscar una solución y si se llega o no a un acuerdo de mediación. El mediador (Orientador), expondrá el acuerdo de mediación al que se llegó.	60 min
8. Cierre	8. Dinámica de cierre "el espacio catártico" (Anexo 4)	20 min.

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

LISTA DE MATERIALES

Que los participantes Conozcan los conceptos y características de comunicación asertiva y escucha activa.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Sobres de colores, Cartulinas 4. Cartulina y colores 5. Cartulina y colores 6. Sillas, Cartulina, marcador
--	--

El trabajo se realizará con la modalidad de Taller, donde cobrarán sentido instancias teóricas de desarrollo de la propuesta e instancias de Taller donde se abordará fundamentalmente la construcción de estrategias .

Se busca transferencia de conocimiento y elaboración de un producto colectivo . El taller cuenta con una duración de 10 hs. cátedra, a desarrollarse en un encuentro presencial semanal de 2,30 hs de duración.

La evaluación se realizará con la aprobación de un trabajo final con características a acordar entre docentes y alumnos.

5.8.6 Anexos (Técnicas aplicadas)

Anexo 1

Taller

TÉCNICA No. 1

Baile de presentación

Objetivo

Que los miembros del grupo se conozcan a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.

Procedimiento

- Se plantea una pregunta específica, como por ejemplo, ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?, la respuesta debe ser breve, por ejemplo, "Que estoy en contacto con la gente", o "Que me permite ser creativo", etcétera.
- En el papel cada uno escribe su nombre y la respuesta a la pregunta que se dio y se prende con masking tape o alfileres el papel en el pecho o en la espalda.
- Se pone la música y, al ritmo de esta, se baila, dando tiempo para ir encontrando compañeros que tengan respuestas semejantes o iguales a las propias.
- Conforme se van encontrando compañeros con respuestas afines, se van cogiendo del brazo y se continúan bailando y buscando nuevos compañeros que puedan integrar al grupo.
- Cuando la música para, se analiza cuántos grupos se han formado; si hay muchas personas solas, se dan una segunda oportunidad para que todos encuentren a su grupo.
- Una vez que la mayoría se haya formado en grupos, se para la música y se da un corto tiempo para que intercambien entre sí el porqué de las respuestas de sus tarjetas.
- Presentación en plenario. El grupo expone en plenaria sobre la base de qué afinidad se conformó, cual es la idea del grupo sobre el tema (Por ejemplo, por qué eso es lo que más le gusta de su trabajo, etcétera), y el nombre de sus integrantes. Los compañeros que están solo exponen igualmente su respuesta.

Materiales:

Una hoja de papel para cada participante, lápiz alfileres o masking tape, algo para hacer ruido: Radio.

Recomendación:

La palabra que se formule debe estar muy de acuerdo al tipo de participantes; es importante que el coordinador esclarezca bien a los participantes las instrucciones a cumplir.

Pasos a seguir:

Discusión:

El facilitador debe estar atento para darle agilidad a la presentación.

Utilidad:

Además de sentar las bases para comenzar el trabajo con el grupo, permite conocer la opinión que tienen sobre algún aspecto en particular sobre el cual se va a trabajar durante el curso o actividad.

Observaciones:

Anexo 2

TÉCNICA No. 2

La Relajación

Procedimiento de aplicación:

Vamos a aprender la técnica de la respiración, en donde estudiaremos los tipos de respiración como la intercostal diafragmática, la clavicular y la completa, además destacaremos los benéficos que conlleva el acto de inhalar el aire siempre por la nariz en el proceso respiratorio.

Vamos a hacer ejercicios respiratorios.

A la cuenta de 1, toman el aire y a la cuenta de 2 lo expulsan, 1---2 1---2 1---2

Háganse un concepto del funcionamiento de la respiración, tomando en cuenta los cambios corporales que se producen tanto al inspirar, como al espirar.

Ahora vamos a acostarnos en posición de cubito dorsal, es decir boca arriba, con el tronco derecho. (Esperar a que todos estén acostados).

Sepárense lo suficiente unos de otros para no tropezarse.

Coloque los brazos a los lados del cuerpo. (Poner música).

Cierren los ojos, permitan que la música penetre a su mente y a todo su cuerpo. Déjense llevar por mi voz inspiren contando mentalmente 1---2---3, retengan 1---2---3 y expulsen 1---2---3.

Cuando tomen el aire pónganse tensos e imaginen un color azul que está penetrando a su cuerpo, el cual les eliminará todas las energías negativas físicas y mentales.

Al momento de expulsar el aire, aflojen todo el cuerpo y expulsen todas esas energías negativas.

Ahora haremos un viaje.

Estamos viajando. Estamos llegando a un lugar hermoso, donde todo es verdor.

Hay un río que pasa muy cerca, sentimos el agua correr, nos sentimos completamente bien, estamos en armonía perfecta con dios, con la naturaleza y con nosotros mismos.

Repitan mentalmente las siguientes frases.

Soy una persona muy inteligente. Puedo aprender cualquier cosa, todo tipo de conocimiento, en cualquier área, bien sea en las matemáticas, en la geografía, en la biología, o en la música.

Vamos ahora a retroceder en el tiempo y buscar un momento de nuestras vidas, donde aprendimos algo, y ese aprendizaje nos dio mucha satisfacción.

Regresemos a cuando éramos niños, cuando éramos adolescentes, o a un tiempo muy reciente de nuestras vidas.

Busquemos ese momento y disfrutemos y disfrutemos de él.

Ahora vamos a aprender la técnica de la respiración.

Coloquen las manos sobre su estómago.

A la cuenta de 1 vamos a tomar bastante aire por la nariz y a la cuenta de 2 lo vamos a expulsar por la boca.

1---2 1---2 1---2

Podemos percibir, que cuando tomamos el aire, nuestro estómago sube, y cuando lo botamos baja. Esto es debido a que el aire está entrando en forma continua a la parte baja de nuestros pulmones, y estos presionan el diafragma, que es el músculo que recubre nuestro estomago, y externamente se aprecia que se expande, igualmente repetamos el ejercicio pero esta vez colocando nuestras manos a los costados de nuestro estómago.

1---2 1---2 1---2

Podemos sentir que también se produce una expansión lateral a nivel de la cintura. Eso es lo que llamamos respiración costo diafragmática, porque es a nivel del diafragma y se expande de hacia arriba y hacia los lados. Podemos notar que no hay movimientos de hombros ni del pecho hacia arriba.

La mayoría de las personas piensan que en la respiración. Especialmente cuando se habla de respiración profunda, se deben levantar hombros y pecho.

Esta forma de respirar se denomina respiración clavicular., porque es a nivel de las clavículas. Esa es una respiración muy corta, de poca utilidad, ya que con ella no se tiene la capacidad de emitir tanto en la voz hablando como cantada, frases largas, debido a que no se llenan completamente los pulmones de abajo hacia arriba, sino solamente la parte superior.

Hay otra respiración llamada completa, que parte de la diafragmática, pero tomando un poco mas de aire en la caja torácica superior, y con esto se tiene un poco mas de capacidad. Sin embargo la más usada debe ser la diafragmática, que nos sirve para hablar y para cantar en forma bastante buena y precisa.

Pasemos ahora a destacar las ventajas que ofrece el acto de tomar el aire siempre por las fosas nasales, o bien las ventajas de tomarlo por la boca.

Las fosas nasales cumplen una triple función: la primera es que filtran el aire que inspiramos, es decir que lo purifican de posibles elementos contaminantes presentes en cualquier ambiente que no pueden ingresar a nuestro aparato respiratorio.

Otras dos funciones son que calientan el aire y lo humedecen, adaptándolo a la temperatura corporal. Cuando estamos en ambientes muy fríos y tomamos el aire por la boca, el mismo llegará directo a los órganos fonatorios, produciendo irritación en los mismos. Es por eso que siempre debemos tomar el aire por las fosas nasales.

Vamos a regresar del viaje.

Estamos regresando, estamos llegando, ya llegamos.

Hagamos respiraciones profundas.

A la cuenta de 1 tomamos el aire y a la cuenta de 2 lo botamos.

1-----2 1-----2 1-----2 1-----2 1-----2

Muevan lentamente las manos, Ahora muevan los pies, Muevan ahora el cuello, Abran los ojos, Siéntense lentamente, Párense lentamente.

Observaciones:

TÉCNICA No. 3

Se murió Chicho

Procedimiento de aplicación:

Objetivo:

Permite animar al grupo.

Procedimiento de aplicación:

Pasos a seguir:

- a) Se colocan todos los participantes en círculo. Un participante inicia la rueda diciendo al que tiene a su derecha "Se murió chicho"; con los labios hacia dentro, llorando y haciendo gestos exagerados.
- b) El de la derecha le debe responder lo que se le ocurra; pero siempre con los labios hacia dentro (boca apretada), llorando y con gestos de dolor. Luego, deberá continuar pasando la "Noticia" de que se murió chicho al de su derecha, llorando igualmente y con gestos exagerados. Se continuará la secuencia hasta que termine la rueda.
- c) Puede iniciarse otra rueda; pero cambiando la actitud. Por ejemplo, asustado, nervioso, borracho, alegre, etc. El que recibe la noticia deberá asumir la misma actitud que el que la dice.

Discusión:

Semejante a anteriores técnicas.

Variante:

Cada quien, luego de recibir la noticia y asumir la actitud del que se la dijo, cambia de actitud al pasar la noticia al que le sigue. Por ejemplo, uno llorando, la pasa al otro riendo, esta al siguiente indiferente, y así sucesivamente

Utilidad:

Resulta útil cuando se percibe que el grupo está algo cansado o disperso por la actividad que está desarrollando. Ayuda a crear un ambiente alegre y distendido.

Observaciones:

TÉCNICA No. 4

El espacio catártico

Objetivo:

Permitir que cada miembro del grupo exprese sus vivencias en relación con el trabajo realizado grupalmente.

Procedimiento de aplicación:

Esta técnica es recomendable para ser utilizada en la sesión final después de que el grupo haya hecho una evaluación del trabajo realizado, del cumplimiento de los objetivos etc.

a) El coordinador coloca las sillas una al lado de la otra. Y le plantea al grupo que cada uno debe sentarse sucesivamente en cada silla y expresar sus vivencias. En la primera silla se expresa "Cómo llegue", en la del medio se refiere a: "Cómo me sentí durante la sesiones" y la tercera silla es: "Cómo me voy". Si no se poseen sillas o no hay suficientes pueden sustituirse por tres círculos en el suelo, con el mismo significado. Puede aplicarse cualquiera otra variante, en función de las posibilidades.

b) Cada uno va pasando por el espacio catártico y expresando sus vivencias.

Materiales:

Tres sillas o, en su defecto, cualquiera cosa que establezca tres espacios.

Utilidad:

Sirve para hacer explícito los sentimientos y emociones que han experimentado y experimenta los participantes provocados por la actividad grupal. Le permite al coordinador valorar el impacto del trabajo grupal en cada uno de sus miembros.

Observaciones:

TÉCNICA No. 5

El Regalo

Procedimiento de aplicación:

El facilitador lleva un regalo (caramelos, chocolates) selecciona un participante y le dice:

1. Tienes Mucha suerte, has sido premiado con este obsequio, el simboliza la amistad que cultivamos durante este tiempo. ¡Alto! No es tuyo. Observa a tu alrededor y entrégalo al que consideres mas organizado. El participante selecciona a uno del grupo y le dice.... (así sucesivamente)
2. La organización es algo de gran valor y tú posees esa virtud. Sabes, ese regalo no es tuyo, dáselo a la persona que consideres mas coqueta.
3. La coquetería está acompañada de creatividad e imaginación que tengas para demostrar tu personalidad, entonces te corresponde entregar este regalo a la persona que creas más afectuoso.
4. El afecto es algo muy raro actualmente y tu eres digno de poseerlo pero tampoco el regalo será tuyo, dáselo a la persona más inteligente,
5. La inteligencia fue dada por Dios. Felicitaciones por haber encontrado la oportunidad para demostrar ese talento. Entrega el regalo a quien tú consideres simpática.
6. Para celebrar tu escogencia, reparte una gran sonrisa a tus colegas, el mundo es tan amargo, para mejorarlo un poco necesitamos personas simpáticas como tú, no te pongas triste, el regalo no será tuyo, entrégalo a una persona que consideres dinámica.
7. Dinamismo es fortaleza, es coraje, irradia energía, necesitamos gente como tú, pero entrega el regalo a alguien que consideres solidario.
8. La solidaridad es algo muy raro en el mundo en que vivimos, lleno de personas egocéntricas y egoístas. Felicitaciones por ser solidario con tus compañeros, pero el regalo no es tuyo entrégalo a quien consideres muy alegre.
9. Personas alegres como transmiten optimismo y buenas energías, con esa alegría entrega el regalo a la persona que creas más elegante.
10. ¡Felicitaciones!. La elegancia hace que tu presencia sea realzada, pero el regalo no será tuyo, entrégaselo a la persona que veas más bonita.
11. ¡Qué bueno! Fuiste escogida como la persona más bonita del grupo, muestra tu belleza desfilando para que todos puedan observarte, pero no es tuyo entrégalo a la persona que consideres que transmite paz.
12. El mundo entero clama por la paz y tu transmite esta inmensa riqueza de una manera natural con mucha paz, destapa el regalo compártelo con el grupo y dáselo en tu nombre y en el de todos muchos éxitos y felicidades.
13. La amistad está por encima de las ideas y no se desbaratan ante las adversidades, si nació no puede morir hasta su recuerdo es eterno.

Materiales:

Un regalo

Observaciones:

TÉCNICA No. 6

Mar adentro y mar afuera.

Objetivo

Buscar animar al grupo.

Procedimiento de aplicación:

- a) El coordinador le pedirá a los miembros que se ponga de pie. Pueden ubicarse en círculos o en una fila, en dependencia del espacio del salón y del número de participantes.
- b) Se marca una línea en el suelo que representará la orilla del mar. Los participantes se ponen de tras de la línea.
- c) Cuando el coordinador le da la voz de "Mar adentro", todos dan un salto hacia delante sobre la raya. A la voz de "Mar afuera", todos dan salto hacia atrás de la raya.
- d) Las voces se darán de forma rápida; los que se equivocan salen del juego.

Discusión:

En esta técnica no hay discusión. Es importante que el facilitador le de dinamismo a su aplicación. Puede pedir comentarios de acerca como se sintieron y sobre lo más significativo

Utilidad:

Resulta útil cuando se percibe que el grupo está algo cansado o disperso por la actividad que está desarrollando. Ayuda a crear un ambiente alegre y distendido.

Observaciones:

TÉCNICA No. 7

El PNI (Positivo, negativo e interesante).

Objetivo

Permite al facilitador conocer cuales aspectos positivos, negativos e interesantes ha encontrado el grupo de la temática tratada, en la sesión realizada o en el grupo de sesiones en general.

Procedimiento de aplicación:

- a) Se le entrega una hoja de papel a cada miembro del grupo por el facilitador.
 - b) Se les orienta que cada uno, de forma individual, sin consultar con nadie, escriba lo que ha encontrado de positivo, negativo e interesante en la sesión o grupos de sesiones.
 - c) Una vez que han llenado las hojas, esta se recogen.
- Para esta técnica existen varias variantes:

Variante I: Se les pide que piensen en los aspectos positivos de la sesión. A través de una ronda, cada uno expresa su criterio; el coordinador lo refleja todo en la pizarra o en rotafolio. A continuación se pide su criterio sobre los aspectos negativos y se procede igual. Se finaliza con lo interesante.

Variante II: Se les pide que piensen en los aspectos positivos de la sesión y una vez que se hace el análisis individual, se organizan en equipos en donde se resumirá el trabajo de cada uno. Después se expone y refleja en la pizarra o en un cartel.

Es importante hacer notar que este taller por sí solo no resuelve el problema de violencia que se observa en la escuela secundaria No. 209, pero si es un paso previo, que con apoyo de otros trabajos que implemente la escuela secundaria y las autoridades educativas desde una perspectiva multidisciplinaria, ayude a poder detectar, prevenir y manejar los conflictos para la no violencia y sino erradicarla, si poder disminuir los brotes de la misma.

Materiales:

Una hoja de papel pequeña para cada uno de los miembros.

Pasos a seguir:

Por lo general se aplica al final de una sesión, aunque puede utilizarse al final de toda una etapa de trabajo del grupo.

Observaciones:

Anexo 8.

Taller

TÉCNICA No. 8

Tiempo Fuera

Objetivo

Esta técnica busca sacar de contexto a la persona para que baje el enojo poco a poco y reflexione acerca de la manera en que se reacciona en una situación dada. Si el alumno está muy alterado y nota que no lo está escuchando, envíelo a un lugar privado unos minutos para que se calme y poder iniciar el diálogo, y si es el docente aléjese del lugar, cálmese y regrese a retomar la situación.

Procedimiento de aplicación:

Es importante aprender y enseñar a meditar y darse cuenta de las actitudes fuera de control, en este caso cuando al estar consciente de que se ésta por perder el control es recomendable pedir un "tiempo fuera", frase esta que debe ser conocida por los docentes como una clave que implica "quiero estar en privado", tiempo que debe ser dado al alumno hasta que supere la crisis. Si se quiere aplicar esta técnica es importante que se consideren las siguientes sugerencias:

- Busque un lugar seguro y con supervisión en donde el joven pueda estar tranquilo sin que nadie lo moleste, dígame que al final de su tiempo fuera, van a conversar sobre su comportamiento. Invítelo a que tome asiento tranquilo, sin hablar con nadie, hasta que esté bien calmado y dispuesto a tener una conversación. Cuando esté dispuesto al dialogo hable con él sobre lo que ocurrió.

Observaciones:

Anexo 9

Taller

TÉCNICA No. 9

La Técnica del Semáforo

Objetivo

Esta técnica está especialmente indicada para la enseñanza del Autocontrol de las Emociones Negativas: Ira, Agresividad, Impulsividad, etc., resulta esencial dada la importancia de educar en actitudes de tolerancia, respeto, convivencia. La escuela está siendo cada vez más consciente de la necesidad de erradicar fenómenos de violencia que se han instalado en su seno, resultando prioritaria la educación de los aspectos emocionales de la inteligencia.

Procedimiento de aplicación:

Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta:

- Rojo: pararse. Cuando no se puede controlar una emoción (se tiene mucha rabia, se quiere agredir a alguien, se está muy nervioso) hay que pararse como cuando se está frente a la luz roja del semáforo.
- Amarillo: pensar. Después de detenerse es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que se está sintiendo.
- Verde: solucionarlo. Al darse tiempo de pensar pueden surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema. Es la hora de elegir la mejor solución.

Observaciones:

Anexo 10

Taller

TÉCNICA No. 10

La Relajación

Según Hernando (2006) Implica la distensión muscular y psíquica con un descenso de la tensión generada por el trabajo y el esfuerzo muscular, que facilita la recuperación de la calma, equilibrio mental y la paz interior. Es el descenso paulatino de la acción muscular y la tranquilidad psíquica que genera un estado de bienestar, de salud. Numerosos autores han descrito técnicas muy válidas para inducir de forma autodidacta estados de relajación física. Se destacan los métodos de Jacobson, Shultz, y la sofrología de la mente, la relajación muscular sería lo primero a trabajar cuando el estrés ataca a la persona. Técnicas como el Yoga o el Tai-chi, que se valen de posturas físicas, el control de la respiración y la meditación, se convierten en métodos eficaces para mitigar la ansiedad, eliminar el estrés, y tratar dolores musculares o eliminar malos hábitos. Ayudan a reequilibrar el cuerpo físico, emocional y mental.

Observaciones:

Anexo 11

TÉCNICA No. 11

El trabajo respiratorio

En la respiración el diafragma es el músculo respiratorio más importante. Separa el tórax del abdomen y permite, a través de la respiración, la oxigenación del cuerpo. No poder verlo ni tocarlo directamente, hace que se olvide de su capacidad de movimiento y no se le haga trabajar de forma completa. Al inspirar se contrae y desciende, permitiendo que los pulmones se llenen de aire, y en consecuencia el abdomen se distiende hacia fuera. En la espiración, el vientre se mete hacia dentro y la relajación del diafragma que sube, provoca la contracción pulmonar y la expulsión del aire al exterior. Palpar el tórax y el abdomen mientras se respira permitirá sentir este movimiento respiratorio. Esta es la respiración "natural" y completa. El aprendizaje es sencillo y los resultados inmediatos si se presta toda la atención a conectarse con el ritmo vital. Combinar respiración y relajación requiere una predisposición a un trabajo lento en el tiempo pero con resultado seguro.

Los siguientes aspectos, deben ser considerados en el momento de la relajación:

La relajación es un aprendizaje, por lo que debe tenerse en cuenta que como todo aprendizaje tiene un proceso y un tiempo y éste no es el mismo para todos, así que hay que darse tiempo y ser constante en la práctica.

Es importante procurarse un sitio cómodo, con una temperatura agradable, debe ser un sitio silencioso, para poderse concentrar en tu trabajo y evitar los ruidos que distraigan.

La postura adecuada: Generalmente la postura indicada para la relajación es tumbado boca arriba con las piernas separadas a ambos lados, los brazos extendidos a ambos lados del cuerpo, también ligeramente separados y las palmas de las manos mirando el techo, sobre una superficie que no sea blanda, si es posible sobre una esterilla y sobre el suelo.

Si se posee problemas de ansiedad y el estar tumbado resulta muy incómodo, es conveniente sentarse con la espalda apoyada en la pared y con las piernas ligeramente flexionadas, colocando las manos sobre las rodillas.

Cualquiera que sea la postura que se adopte se debe procurar estar cómodo y que sea lo más inmóvil posible durante el período de relajación, y si en cualquier momento se siente la necesidad de moverse se debe hacer de modo consciente y con lentitud, para no romper la armonía del momento.

Debe intentarse mantener los ojos cerrados, aunque al principio puede resultarte estresante, así que es conveniente adaptarse a las condiciones del estado físico y mental del momento.

Duración: Los ejercicios de relajación, oscilan en el tiempo de desarrollo en función del tipo que se lleve a cabo, pero se recomienda un mínimo de 15 minutos.

Ejercicios de Relajación: se recomienda iniciar el proceso de respiración en la relajación, haciendo unas respiraciones lentas y profundas sin llegar a forzar los pulmones. En cada exhalación se debe adoptar la actitud de "soltar", es decir en cada exhalación se debe intentar aflojar, soltar, relajar, las tensiones emocionales y físicas. Es importante esta actitud puesto que permite ir profundizando el estado de relajación general y de distensión psíquica. Otro aspecto de suma importancia a tener en cuenta es que debe haber en todo momento una atención consiente a todo el proceso de relajación, así como también de los estados mentales. Luego se

comienza a recorrer el cuerpo focalizando la conciencia progresivamente en las distintas zonas del cuerpo, aflojando dicha zona con la exhalación, y la correcta actitud mental de "soltar". Comenzando por los pies, piernas, caderas, abdomen, pecho, manos, brazos, cuello y por último cabeza. Tomando la cantidad de respiraciones necesarias por cada parte del cuerpo, pudiendo dictarse instrucciones de relajación para cada parte de cuerpo.

Tras haber completado el recorrido se puede centrar la atención en la respiración, siendo conscientes de los movimientos y del aire entrando y saliendo de los pulmones. En este punto la respiración no debe ser controlada, sino observada, y dejando que el movimiento se produzca naturalmente. Lo importante aquí es "estar presentes" siendo plenamente conscientes del ahora, de lo que está sucediendo con el cuerpo y con la mente. Todo esto en un estado de "no-acción" o sin esfuerzo. La atención no debe ser forzada, sino que debe flotar ella misma en el océano de la conciencia, en el fluir del aire hacia adentro y hacia fuera, en el fluir de los pensamientos hacia la conciencia y luego de nuevo hacia la inconsciencia. Cuando se sienta que es necesario retornar al estado ordinario de conciencia, debe hacerse muy lentamente, aumentando la profundidad de las respiraciones, y moviendo levemente primero los músculos del cuerpo, siempre con suavidad, hasta incorporarse nuevamente.

Observaciones:

Anexo 12

Taller

TÉCNICA No. 12

La Comunicación

La autentica educación tiene como fin el desarrollo integral de la persona, por eso debe proporcionar, además de conocimientos, valores, creencias y actitudes frente a distintas situaciones. Para encarar esta tarea se debe estimular la comunicación y erradicar todos los aspectos que no la hacen posible en toda su forma.

La comunicación es prevención porque posibilita encontrar un espacio, ser protagonistas, aprender a respetar al otro, ayuda a formar el espíritu crítico, viabiliza la capacidad de aceptar el error como incentivo, para la búsqueda de otras alternativas validas y ayuda a superar las dificultades porque la carga se reparte. Es por ello que el docente debe promover la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo. A través de técnicas y estrategias diferentes tales como: el debate, asambleas, teatro, juegos cooperativos, talleres, fiestas, campeonatos deportivos, entre otros, orientando a los jóvenes hacia la autogestión y la autodisciplina mediante la distribución compartida de responsabilidades estableciendo entre otras cosas normas claras y consensuadas etc.

Si se parte de considerar a la comunicación como el elemento principal para evitar la violencia escolar, se hace importante el que los docentes aprendan a comunicarse de manera efectiva, en función de lo cual se manejará: El Estilo de Comunicación Asertiva, como estrategia para la Resolución de Conflictos en la Escuela.

Observaciones:

Anexo 13

Taller

TÉCNICA No. 13

Comunicación Asertiva

Se entenderá como el arte de expresar de una forma directa lo que se piensa o se siente de otra persona, pero mostrando respeto por ella, el mensaje asertivo tiene en cuenta: sentimiento, conducta que molesta, propuesta de cambio; en consecuencia la persona que utiliza un estilo de comunicación asertivo es aquella que expone su propio punto de vista sin provocar una actitud ofensiva en la otra persona, escucha y expone sus criterios, utiliza las expresiones en primera persona, habla en un tono de voz firme, claro y fluido, mantiene la expresión corporal adecuada, busca resolver los problemas mediante el consenso entre las partes, es por eso que facilita la resolución de conflictos.

La Comunicación asertiva admite compartir significados, interactuar, al mismo tiempo que profundizar en el conocimiento propio y de otras personas por lo tanto representa el medio idóneo para que una persona exprese apertura y obtenga a la vez retroalimentación acerca de sí misma, apoyo, aceptación y confirmación de que es un individuo digno para establecer una relación íntima exitosa, en función de lo cual este tipo de comunicación es idónea para trabajarla en el aula y buscar formar individuos con suficiente autonomía para poder resolver situaciones a través del dialogo, a la vez que poder tener la madurez para admitir los errores y rectificar.

Siendo el estilo asertivo en la comunicación el recomendado en las situaciones de conflicto, es importante dejar claro, que no se encontrará una persona que desarrolle un estilo al cien por cien, es decir no existen personas completamente asertivas, agresivas o pasivas. En todo caso, existen situaciones o escenarios en donde se resuelven los problemas asertivamente o no, dado que se actúa, según el escenario, con predominio de alguno de los tres estilos. En un escenario donde se desarrolle un conflicto se hace necesario, autocontrol, escucha activa y mantener un estilo asertivo.

Observaciones:

Anexo 14.

Taller

TÉCNICA No. 14

Escu- cha activa

Es una manera de escuchar con atención lo que la otra persona dice con el objetivo de intentar comprenderlo. En el proceso de comunicación la persona que utiliza la escucha activa le trasmite al emisor lo que este ha dicho, destacando el sentimiento que contenía el mensaje. Por lo tanto, es importante resaltar que se ha entendido no únicamente lo que ha expresado el emisor sino también lo que siente.

Aunque se comprenda los sentimientos de la otra persona, esto no significa que se esté de acuerdo con lo que dice o piensa la otra persona.

Observaciones:

Anexo 15

TÉCNICA No. 15

Mediación escolar

La mediación escolar aporta una serie de estrategias y técnicas para la resolución de conflictos en las escuelas, puestas en prácticas por cada vez más docentes con resultados satisfactorios. Los programas de mediación pueden crearse en las escuelas para mediar en conflictos entre estudiantes e inclusive entre estudiantes y docentes.

Es por esto importante entender el significado de conflicto, según Cortina (1997), puede definirse el conflicto como una situación donde se da una contraposición de intereses ya sean reales o aparentes, en relación con un mismo asunto, pudiendo llegar a producir verdadera angustia a las personas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria, y el asunto es importante para ellas.

Dentro de lo planteado, puede aseverarse que se habla de conflicto cuando existen diferencias de criterios, de manera tal que las relaciones se ven tensadas por la situación planteada, para la cual se encuentran dificultades en la implementación de acciones válidas, para la resolución pacífica de estas diferencias. La existencia de conflictos en las relaciones no representan un problema; este aparece cuando fallan las estrategias para su solución a partir de acciones honestas y sinceras. Es aquí donde el docente debe saber cómo proceder en el caso de que le corresponda servir de mediador.

Se recomienda el siguiente proceso:

1. Introducción: En esta fase primero las partes y el mediador se presentan, explicando este su papel en el proceso, las características de la mediación, las reglas de procedimiento y comportamiento, se recalca la regla del respeto mutuo. Se reafirma la confidencialidad, la voluntariedad y la neutralidad.
2. Contar la historia: En esta fase Las partes cuentan la historia al mediador. Buscando asegurarse de entender y de que las partes entiendan cual es el conflicto, el mediador parafrasea y resume la historia de las partes.
3. Identificar los hechos y sentimientos: En esta etapa, las partes se cuentan mutuamente su visión del conflicto, y el mediador buscando que las partes se pongan el "zapato del otro". rescata los hechos y sentimientos de lo que las partes dicen, resume los hechos y sentimientos de ambas partes. Es primordial que se identifiquen los intereses y necesidades de las partes.
4. Generando opciones: En esta etapa, mediante la técnica de la "lluvia o tormenta de ideas" y el pensamiento lateral se estimula a las partes a generar opciones, enmarcadas en ganar-ganar, en el proceso de mediación en la escuela no debe haber perdedores.
5. Acuerdo: Se analizan las opciones que son aceptables para ambas partes. Se escribe un acuerdo y se firma el acuerdo. Si no existe acuerdo, finaliza la mediación.
6. Rodaje y seguimiento del acuerdo: Se explica cómo se evaluara el seguimiento del acuerdo. Se agradece a las partes el haber participado en el procedimiento de la mediación y se recuerda que pueden acudir a ella ante cualquier divergencia.

La mediación en el ámbito educativo es una herramienta útil para mejorar la comunicación, el clima escolar y la formación integral del alumno, pero no es recomendable cuando existe violencia grave: uso de armas, abuso sexual, uso de drogas, violencia física reiterada, sin embargo se considera que aun ante estas situaciones es posible una mediación con los restantes integrantes de la comunidad educativa a los efectos de restablecer la comunicación y confianza que permita la vida armónica de la institución.

En el proceso descrito es recomendable tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Reunir las partes en conflicto en un ámbito privado,
- Juntar información, identificar temas claves sin hacer acusaciones, centrarse en los problemas puntuales, no en quien hizo que, no acusar.

- Escuchar de manera activa, dejar que cada parte establezca su posición sin interrumpir, fijar como criterio que se debe escuchar atenta y respetuosamente.
- Incentivar que cada uno describir y parafrasear lo mejor que se pueda la posición del otro, para la satisfacción del oyente, buscando entender la posición del otro.
- Las partes tratan de ver el tema desde otros puntos de vista, además de los que están en conflicto.
- Cada lado propone lo que él o ella puede hacer para resolver el conflicto o resolver el problema.
- Escribir el acuerdo debiendo éste ser consensuado.
- El progreso es monitoreado.
- El progreso es recompensado o celebrado

En la resolución de conflictos, cada parte debería estar motivada a decir lo que piensa, sentirse escuchado y saber que son parte necesaria de la solución, también, cada uno debe respetar a los otros, intentar entender su punto de vista y trabajar activamente hacia una decisión satisfactoria para ambos.

En resumen, es necesario tener claro que en el proceso de mediación las partes suelen tener intereses u objetivos diferentes, contrapuestos y a veces excluyentes, pero para lograr una relación ganar-ganar, ante las diferencias y confrontaciones, debe buscarse reducirlas al máximo intentando encontrar las compatibilidades. Ello será el resultado de los esfuerzos que se realicen, del trato y realce de los puntos convergentes y del empeño que se haga para encontrarlos, no perdiendo de vista que en un proceso de mediación escolar no puede haber ganadores y perdedores.

Observaciones

5.8.7 Fuentes de consulta:

- Butelman, I. (1994). *La institución, en: Psicopedagogía institucional*. Paidós, Argentina
- Lucya, G. (1994). *Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones*. Edit. Esc. Ciencias de la educación. Argentina.
- Loureau, (1993) *El análisis institucional*. Amorrortu. España.
- Costa, R. (1997) *Estrategias de Intervención como teorías de la acción social*. Rev. Acto Social. Nro. 17. Mayo 1997. España.
- Mejía, M. (1996) *Pedagogía, política y poder: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores*. Rev. La Piragua, Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Nro. 12/13. p 16. Argentina.
- Rotondi, G. Has, G. (1999) *La construcción de los derechos del niño en el espacio escolar*. Servicio a la Acción Popular, Fundación Minetti, Centro de Investigaciones psicológicas. Ferreira Ediciones. Argentina.
- Rotondi, G. (1999) *Violencia: cuestión de ciudadanía*. Ediciones SEAP. Córdoba.

CONCLUSIONES

En este apartado quiero cerrar con algunas reflexiones que surgieron durante la elaboración de mi trabajo de titulación para obtener el grado de licenciado en Pedagogía, tomando en cuenta el evidente crecimiento de la violencia escolar en el contexto actual. Por lo que se vuelve de suma importancia realizar investigaciones sobre esta problemática, de cómo surge, que la provoca, donde y que la detonan y como afecta esta a los adolescentes que se encuentran dentro del entorno de las escuelas secundarias en México.

Para la realización de este trabajo de tesis me gustaría resaltar la importancia de tener las bases críticas metodológicas que se requieren para poder realizar un trabajo de investigación como el que elaboré, las cuales solo se obtienen a lo largo de varios semestres de estudio, cierto es que los profesores nos brindan las herramientas para poder observar y hacer frente a las problemáticas educativas que privan en nuestros días, pero ahora soy yo el que tiene la obligación de saber ocuparlas y plasmarlas en una problemática educativa específica cómo es en este caso, la violencia escolar y cómo afecta esta a los alumnos de la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”.

Por esto considero importante mencionar que si bien mi formación pedagógica fue ampliamente basada en la psicología, a lo largo de cuatro años de estudio solo una materia me brindó un poco de información, línea o saberes apropiados para poder entender y por qué no, mediar los actos de violencia en las instituciones escolares, por lo que considero que la carrera de pedagogía está ignorando esta realidad social, tal y como lo hacen las autoridades educativas de nuestro país, en la materia de psicología social nos adentran sobre el estudio de la psicología de las masas y el comportamiento de los individuos, pero este estudio debería estar más enfocado al ámbito educativo porque cuando la violencia se produce en las aulas o cualquier lugar de las instituciones escolares lo hace de nuestra competencia por afectar directamente el desarrollo educativo de los estudiantes.

La violencia escolar es una problemática real y por esto se vuelve de suma importancia la investigación sobre este tema, así como también hacer hincapié en que no solo las autoridades educativas de nuestro país, sino también los encargados de hacer investigación no han abordado este tema con la importancia real que se le debe dar como ocurre por ejemplo en España, E.U. Inglaterra, Francia y por qué no mencionar algunos países latinoamericanos como son Argentina, Chile o Brasil, sólo por mencionar algunos.

Una de las cuestiones que más llamó mi atención ha sido el poco interés por parte de nuestras autoridades educativas al hacer mención que este problema en realidad “no existe” y si es que se llegara a presentar, en realidad no es una cosa significativa que deba de preocupar a las autoridades educativas o a la sociedad misma, y por esta misma cuestión no le “solicitan” a las autoridades de los planteles, llevar un registro específico de situaciones generadas por la violencia escolar.

Lo cierto es que la violencia se respira todos los días y en todos los lugares, es indiscutible que la globalización presenta cosas negativas para el desarrollo humano en general pero, esto cómo podría afectar el desarrollo normal de un adolescente que se encuentra en la búsqueda de su propia identidad: todos los medios masivos le dictan a los jóvenes una moda, un estilo de vida que debe ser aceptado por los demás miembros de su comunidad, los medios masivos dictan el tipo de noticias que se deben de presentar en la radio, televisión, las películas hollywoodescas cada vez son más semejantes a las realidades de la vida cotidiana de otros países que pudieran estar físicamente muy lejos de nosotros y de nuestros jóvenes. Pero, que gracias a los *mass media* y las TIC's están realmente tan cercanos gracias al clic del botón de una computadora o teléfono celular, el poder ver países en conflicto, bombas, muertos terrorismo, narcotráfico, armas etc. no sólo de esta manera se afecta la mente de un adolescente o incluso adulto, esto de igual manera puede ser por medio de los videojuegos, aun cuando algunas personas dicen que benefician el desarrollo psicomotor de los usuarios,

también es cierto que si el joven que no tiene una sólida base familiar, social, moral y presenta huecos emocionales, esta carente de afectos o falta de la comprensión de la realidad, existe la posibilidad de que se apropien de los personajes, de las armas, de los daños y esto, provocar una mala comprensión de la vida, perdiéndose el valor de la vida misma, cuando de por si creen que a esa edad son invencibles. Ahora, ¿qué pasara si se apoderan de una personalidad ficticia y no comprenden el resultado que puede ocasionar un golpe una agresión o incluso la muerte?

Las conductas violentas y desafiantes están entre los problemas más habituales de niños y adolescentes que son atendidos en los departamentos de orientación de las escuelas y los que presentan problemáticas más extremas son enviados incluso a terapias psicológicas. La mayoría de los estudios nos indican que la edad es factor sumamente importante para el desarrollo de conductas violentas siendo esta la adolescencia (lo más habitual). Aun cuando, la gravedad y persistencia de las conductas violentas parece tener su inicio en la infancia y desarrollarse conforme crecen asociándose a otros factores

Con base en todo lo anterior, es que planteo la pregunta, ¿hasta qué punto son tratables las conductas violentas? y lo más importante que sería todo lo relacionado a su prevención. Existen estudios que manifiestan la persistencia de las conductas violentas desde la niñez a la edad adulta con una gran resistencia al cambio pero, al mismo tiempo otros testimonios avalan que esta conducta es modificable. Se vuelve de suma importancia el ambiente social, ¿si éste es favorecedor y tiene una adecuada estructura será posible una mejor conducta? Como se deduce de todos los estudios la conducta violenta es heterogénea y va desde actividades arriesgadas, comportamientos agresivos, uso y abuso de drogas hasta enfrentamientos con la autoridad y actos delictivos.

Cuando la gente suele hablar de violencia escolar, piensa en episodios (brotos o estallidos) de agresividad en el seno o en los entornos de la escuela. Esta

asociación, que se centra sobre todo en los alumnos, es relativamente novedosa, al menos en su modo de exposición o exteriorización. Y, una vez más, representa una mirada menos inocente o casual de lo que se cree: más bien, es inducida o conducida, educada, hoy violencia escolar no se concreta en la típica pelea a la salida de la escuela, hoy violencia escolar son los apodosos que pudieran llegar a causar una baja autoestima en las víctimas, golpes o agresiones verbales que influyan en el desgano de algunos estudiantes víctimas a regresar a la escuela, burlas dirigidas hacia compañeros que estudian y participan en clase tachándolos y molestándolos por “nerds”, actitudes que de acuerdo con la interpretación de las entrevistas a los estudiantes de la escuela secundaria diurna No. 209, son en gran medida motivadas por la deficiente atención por parte de los padres a sus hijos, el no saber ponerles límites, una mala supervisión y poco apoyo, satisfaciendo las necesidades y caprichos materiales de los adolescentes sin pedirles nada a cambio, liberándose del compromiso de la educación de los jóvenes, descargando esta responsabilidad en los profesores, esta acción por lo regular crea adolescentes agresivos con problemas para tolerar figuras de autoridad y grandes huecos emocionales, pero también hay que hacer mención de otra fuente de violencia escolar a considerar como son los profesores, quienes se muestran poco tolerantes al sentirse con toda la verdad en los saberes escolares y no pueden recibir la opinión de los alumnos sin tacharlos como “irrespetuosos”, así como las personas del departamento de orientación que por lo que se pudo observar, no pueden llevar un control correcto así como un seguimiento y una buena atención a los estudiantes que ellos llaman “alumnos problema”, detalles observados en el actuar diario por estos adolescentes que no le dan mayor importancia al trabajo realizado con ellos en este departamento, teniendo más miedo a las posibles sanciones que a lograr una mejoría en su conducta violenta, misma que se ve reflejada al igual que en las víctimas en su rendimiento escolar

Para la comprensión de los fenómenos sociales, la claridad acerca del lenguaje empleado siempre ayuda. En tanto que fábrica de significados y caja de herramientas, las palabras pronunciadas instruyen tanto como destruyen, velan y

revelan, forman y deforman la realidad. Acompañan al mundo y filtran la percepción que se tiene de él. Frases preocupantemente célebres en la educación tradicional, como la letra con sangre entra, han sido sustituidas por eufemismos, política y cínicamente correctos, como violencia de baja intensidad.

Para entender mejor el poder de las determinaciones sociales, sirve mencionar que la escuela es una suerte de pequeña sociedad en el seno de la sociedad más amplia a la que pertenece. En otras palabras: que la institución educativa representa el reflejo y el producto de la sociedad, pero también crea y produce esta. Si aplicamos tal comparación a los casos del fracaso y de la violencia escolar, ello significa que ambos conforman expresiones o manifestaciones sociales que se producen y reproducen en la escuela. En fin, que la agresividad en este medio es una de las múltiples concreciones del fenómeno a escala social, sea su naturaleza material o simbólica.

Esos mecanismos y comportamientos sutiles ejercidos por unos y por otros, de unos hacia otros, sobre otros o contra otros de los que, con frecuencia, falta conciencia. Tales prácticas pertenecen al currículum oculto, a las pedagogías invisibles. Junto a estas habitan otras, que se manifiestan abiertamente en forma de resistencia, conflicto, o enfrentamiento.

Por lo anterior, se vuelve prioritaria la prevención poniendo atención en:

- a. La necesidad de prestar atención a una gama de conductas más amplia que los actos ilegales.
- b. La necesidad de intervenir en la niñez temprana en vez de dejarlo para la adolescencia.
- c. La necesidad de tener en cuenta la capacidad de adaptación a los cambios evolutivos. Uno de los momentos más interesantes dentro del proceso evolutivo, es cuando el niño comienza su escolarización y por tanto entra a un mundo nuevo de relaciones, fuera del marco familiar. El cómo sea capaz de adaptarse a este mundo social más amplio, nos va a permitir ver en qué medida se ha producido esa adaptación al grupo familiar.
- d. Debemos tener en cuenta que las necesidades de afecto por parte del adolescente son necesariamente intensas. La privación o la sobre-

protección son los dos errores fundamentales que rompen la evolución normal de la necesidad de afecto.

- e. El amor a uno mismo es normal dentro de unos límites, como una expresión para preservar nuestro yo.
- f. El inculcar unos ideales absolutamente inalcanzables, puede ser altamente destructivo para la personalidad. Estos pueden ser una fuente inagotable de sentimientos de vergüenza o de culpa, que puede dañar enormemente el bienestar.

Por esto es que la escuela debe motivar la convivencia pacífica entre los estudiantes por medio de temas transversales, educándolos para que sean capaces de detectar situaciones violentas y sepan negociar y mediar ante situaciones de violencia escolar.

Es por lo anterior que cuando existen graves problemas de adaptación en estas edades (incluyendo la dependencia excesiva), deben ser tenidos en cuenta muy cuidadosamente.

Es importante hacer notar que si la educación que reciben los chicos en casa en algunas ocasiones es negativa, y esta puede ser una gran fuente de violencia, el desplazamiento de la venganza de todo tipo de malos tratos, bien sean conscientes o inconscientes, durante la niñez. De todas las fuentes, la hostilidad descargada sobre el hijo es sin duda la fuente más poderosa hacia el odio y la violencia. Los valores que se adquieren en casa evidentemente se verán reflejados en la escuela, como se le puede exigir a un joven que no mienta si el padre le dice al chico cuando lo buscan dile que no estoy o ven en casa malos tratos, malas palabras, actitudes ofensivas etc.

Ahora podemos afirmar que la violencia escolar existe y que si bien para nuestras autoridades educativas es un asunto meramente ocasional lejos de ser relevante, la violencia está presente y es de prioritaria importancia el poder hacer un profundo análisis que nos presente la verdadera repercusión de la violencia en las instituciones educativas, crear una estadística real de cómo afectan las conductas violentas a los generadores de violencia, violentados, observadores e incluso personal docente de las instituciones educativas, poder observar el abandono de

algunos chicos a las escuelas por temor a ser violentados, como, por motivos de violencia los adolescentes generadores de violencia son expulsados de las instituciones y cuántos de ellos no culminan su instrucción de manera satisfactoria, como los actos violentos afectan el desarrollo normal de la clase, así como el desempeño de los profesores. Y de igual manera poder tener una idea más precisa como afectan estas conductas más allá del ámbito escolar al ambiente social y familiar.

Hasta hace unos años podría decirse que padres y docentes personificaban para el alumno la autoridad conferida por la sociedad. Hoy en día es muy común escuchar tanto por docentes como padres que sus alumnos o hijos no los respetan, manifestando su impotencia para transmitir las enseñanzas y directivas correspondientes. A veces, algunos docentes temen caer en posiciones autoritarias confundiendo autoritarismo con autoridad. Sin embargo, el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando solo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno en su alteridad. Uno de los recursos más utilizado por un docente autoritario suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, generar ira, desobediencias o actos de violencia.

También, el que "deja hacer" porque no se puede constituir como autoridad es promotor de situaciones de desorden, apatía y violencia. El exceso de permisividad cuando no se toma en cuenta una ley que organice lugares, marque diferencias, pueda llevar a naturalizar cualquier situación. Tanto la posición *laissez faire* como la autoritaria obstaculizan la constitución de un sujeto autónomo y responsable.

La puesta de límites para favorecer el aprendizaje pasa a ocupar un lugar central, que deriva en excesos e insuficiencias y conduce a la cuestión de la disciplina. La

palabra disciplina tiene un doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia. Un aspecto positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodominio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Alude al esfuerzo, al trabajo, a la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos. En su aspecto negativo la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Tanto en la familia como en la escuela la prohibición, la censura y el castigo suelen ser los métodos pedagógicos privilegiados.

Es trabajo de la pedagogía crear el fortalecimiento de las potencialidades de los niños, niñas y adolescentes para el aprendizaje de nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, de actuar, y de tener frente a la vida y a la salud desde una educación integral que trascienda los fines y objetivos de aprendizaje centrados no solo en el desarrollo de habilidades y capacidades motrices o curriculares, la formación del ser humano desde las concepciones más amplias y complejas del mundo, de la vida y de la no violencia. Se vuelve necesario la combinación de la investigación, enseñanza-aprendizaje y acción así como la interpretación de los descubrimientos educativos y de transferirlos a la escuela para que esta sea un aparato social que no sea ajena al devenir de los conflictos que se presentan en la sociedad.

Es por todo lo anterior y debido a la poca información sobre casos reales de violencia escolar, que me he dado cuenta que existe insuficiente investigación realizada al respecto, y por esto, mi contribución a la universidad, a la pedagogía, a la sociedad y a mi propia trayectoria académica, es la realización de esta investigación y la propuesta del Taller para la detección, prevención y manejo de conflictos para la no violencia para la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”, tomando en cuenta que, evidentemente no es la solución al problema pero si puede resultar de utilidad, porque como toda construcción teórica

no está acabada, porque siempre está en construcción y, por lo tanto, puede ser modificada para su perfeccionamiento. Además de hacer notar que el pedagogo no podrá resolver los problemas específicos por sí solo, son necesarios los puntos de vista e investigaciones alternativas de otras disciplinas o especialidades para buscar soluciones más integrales.

Tomando en consideración lo anterior pienso que todos los gestores educativos de nuestro país se deberían de mostrar más interesados en esta problemática que efectivamente existe, está presente y cada vez se está volviendo un fenómeno que cobra mayor importancia, para poder mediar en el momento oportuno en que estos se presentan en las instituciones educativas, los profesores deberían de estar más empapados en el tema, tener los conocimientos para abordar y dar solución a posibles problemáticas que se presenten cuando los chicos estén bajo su tutela, es de suma importancia hacer frente al problema, pero con las bases científicas de investigación y conocimientos específicos para poder prevenir este fenómeno que afecta directamente a los chicos generadores de violencia, pero también a los violentados y porque no al personal docente.

Finalmente quiero agradecer a la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”, por brindarme el espacio para las entrevistas en este trabajo de investigación, pues me permitió tener un acercamiento con una problemática desde lo real y poder llegar a conclusiones concretas de la violencia y como afecta el desarrollo educativo de sus estudiantes.

Anexo



--	--	--

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ADOLESCENTES VIOLENTADORES DE LA ESC. SEC. DIURNA No. 209”¹

Este instrumento fue diseñado para obtener la información y datos pertinentes para el objetivo de la presente investigación, en el cual abordaremos tres categorías de análisis: *Biografías de vida, prácticas sociales y sentido de vida.*

Instrucciones para nuestros entrevistados: Dentro del trayecto de su vida, han tenido diversas vivencias, experiencias y han adquirido diversos saberes socialmente productivos, los cuales les han ayudado a vivir en la calle. Todo lo anterior me permitirá recuperar información muy valiosa para mi trabajo de investigación; te pido que seas muy certero en tus respuestas ya que ellas avalarán y apoyarán el fundamento de este trabajo; tus respuestas serán tomadas con seriedad y confidencialidad apelando a nuestra ética profesional, manifestándote de antemano tu valiosa cooperación muchas gracias.

- 1.- ¿Quién eres tú? Plátame ¿qué promedio tienes en la escuela?, ¿dónde naciste?, ¿dónde vives?, ¿cómo es tu convivencia familiar, y en la escuela?, etc.
- 2.- ¿Sabes porque te atienden en el área de trabajo social?
- 3.- ¿Has atentado de alguna manera contra ti o alguno de tus compañeros?
- 4.- ¿tienes, problemas con tus compañeros o con los profesores?
- 5.- ¿Con la orientación que te han dado haz intentado tener menos problemas con tus compañeros?
- 6.- ¿Has tenido apoyo de alguna otra institución o de tu familia?
- 7.- ¿Qué es lo que crees o piensas que no te permite solucionar tus problemas de conducta?
- 8.- ¿Crees que estos problemas de conducta afecten tu rendimiento académico?
- 9.- ¿Crees que los problemas de conducta que tienes con tus compañeros afecten su desarrollo académico?
- 10.- ¿Tú deseas suprimir tus problemas de conducta?
- 11.- ¿Por qué?
- 12.- ¿Si los tienes por qué sigues con problemas de conducta?
- 13.- ¿Desde hace cuanto tiempo trabajan contigo en el área de trabajo social?
- 14.- ¿Cómo ha sido este trabajo contigo?
- 15.- ¿Te ha servido el trabajo que realiza el trabajador social contigo?
- 16.- ¿A qué problemáticas con tus compañeros te has tenido que enfrentar?
- 17.- ¿Has solucionado estos problemas, como los has resuelto?

Gracias por concederme esta entrevista y contribuir al desarrollo de mi investigación.

“POR MI RAZA, HABLARA EL ESPÍRITU”

¹ TITULO DE TESIS: “¿Violencia, como afecta el desarrollo educativo de los estudiantes de la escuela secundaria diurna No. 209 “General Francisco Villa”?”

CLAVE: adolescentes violentadores

Fuentes de consulta

Bibliografías

- ABERASTURY, A. y Knobel, M. (1977). *La adolescencia normal* Paidós. España.
- ÁLVAREZ, A. (1995). *Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria*. Edit. Asociación Secretariado General Gitano. Madrid.
- ALVAREZ, D. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Edit. talas. Madrid
- AMADOR C. (1995). *Autoestima*, Edit. Colimbo S. L. España.
- AMANI, D. (1994). *"Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos"*. Edit. Popular. España.
- ANDER, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. Edit. Humanitas Alicante. España.
- ARRAIGADA, I. y GODOY, L. (1999). *Seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa*. Naciones Unidas. CEPAL. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile (Chile).
- AULAGNIER, P. (1975) *La violencia de la interpretación*. Amorrortu, Ed. Data. España.
- AUSBEL, D.P. (1977): *The Facilitation of Meaningful Verbal Meaning in the Classroom*. Edit. Educational Psychologist. E.U.
- AVILES, J. (2001). *La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying)*.edit. Lan Osasuna. España.
- BALINT, M. (1993). *La Falta Básica*. Edit. Paidós Ibérica. España
- BALL, S. J. (comp.) (1997): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. edit. Morata. España. .
- BARATA, F. (1994). *Las nuevas fábricas del miedo. Los mass media y la inseguridad ciudadana*. Edit. Universidad Autónoma de Bellaterra. En mimeógrafo. Barcelona (España).
- BARATA, F. 2000. *"La violencia y los mass media. Entre el saber criminológico y las teorías de la comunicación"*. Edit. Universidad Autónoma de Bellaterra. En mimeógrafo. Barcelona (España).
- BARATTA, A. (1989). *"Los problemas sociales y la percepción de la criminalidad"*. Edit. Universidad Autónoma de Bellaterra. Barcelona
- BAUDELLOT, C. & Establet, R. (1971) *L'école capitaliate en France*. Edit. Maspéro. Paris.
- BAULEO, A. (1997) *Psicoanálisis y Grupalidad. Clínica de los nuevos objetos* Ed. Paidós. Argentina.
- BERGER & Luckman (1986) *La construcción social de la realidad*. edit. Santillana México
- BERGER, P. y Tomás L. (1986) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- BERGERET, J. (1995) *Freud, la violence et la dépression*, P.U.F. Ed. Data España

- BERNSTEIN, R.J. (1979). *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Edit. Alianza Editorial. Madrid.
- BION, W. (1962) *Aprendiendo de la experiencia* Ed. Paidós. Argentina.
- BIRCH, H. G. (1974). *Brain damage in children*, Edit. Williams and Wilkins, Baltimore, MD
- BLANCHET y otros (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Obra colectiva. Edit. Narcea (Educación Hoy). Madrid.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction – Critique sociale du jugement*. Edit. Minuit. París
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Edit. Grijalbo. México D.F.
- BOURDIEU, P. (1990) *La reproducción*. Edit. Paidós. México.
- BOURDIEU, P. (1995) *Sociología y cultura* .Edit. Grijalbo. México.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1982): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Edit. Siglo XXI. Madrid.
- BOZHOVICH, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- BRACHO, T. (2005). *El debate por la RIES*. Edit. Oce comunicados. México.
- BREU, R. (2006). *Nuevas tecnologías en el aula*. Edit. Grao. Barcelona
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Edit. Visor, Madrid
- CASANOVA, A. (2000) *La evaluación educativa*. SEP-Octaedro, México.
- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información*. Edit. Siglo XXI. Barcelona (España).
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Edit. Pirámide. Madrid.
- CEREZO, F. (2002). *La violencia en las aulas* Edit. Pirámide. Madrid.
- CHIBNALL, S. (1977). *Law and order news. An analysis of crime reporting in the British press*. Edit. Tavistock. Londres (Inglaterra).
- COHEN, S. (1990). *Folk Devils and moral panic*, Edit. Blackwell. Brasil
- CONNELLI, I. 1980. "Television news and the social contract". En HALL, S.; LOWE, D.; WILLIS, P. et al. (comps.). *Culture, media, language*" Edit. Hutchinson. Londres (Inglaterra).
- CONSTANZA, A. (1996) "La Cosecha de la ira", Edit. Cedavida, Bogotá.
- CONTRERAS, D. (1997) *La autonomía del profesorado*. Edit. Morata. Madrid
- CONTRERAS, O.R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque Constructivista*. Edit. INDE. Barcelona.
- CORTEZ, A. (2005) "Escuela para la paz, los derechos humanos y la democracia". Edit. CINEP. México.
- CRARY, E. (1994). *Crecer sin peleas, como enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. (pp. 192). Edit. Integral, Barcelona
- CROZIER, R. (1970) *La société bloquée*, Editions du Seuil Francia.
- CULLEN, C. (1996): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Edit. Novedades Educativas. Buenos Aires.

- De Mar (1998) (1992; Carlsson 1995) Poulantzas, N. *Estado y Sociedad en Naciones Dependientes*. siglo XXI editores. México.
- DÍAZ-Aguado, M. J. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. . Edit. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- DÍAZ-Aguado, M. J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Edit. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- DÍAZ-Aguado, M. J. Martínez Arias, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Edit. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- DÍAZ-Aguado, M. J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia* Edit. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- DÍAZ-Aguado, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Edit. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- DÍAZ-Aguado, M. J. Martínez Arias, R. Martín Seoane, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. Volumen dos: Programa de intervención y estudio experimental* Edit. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- DURKHEIM, É. (1999). Le suicide. PUF, coll. "Quadrige". París
- DUSCHATZKY, S. Corea Cristina. (2002). *Chicos en banda, caminos de subjetividad en declive*. Edit. Paidós. Argentina.
- ELEJABARRIETA, F. "Las representaciones sociales". En: Echeverría, Agustín. (1991) *Psicología social sociocognoscitiva*. Desclee de Mowwer. Bilbao, España.
- ELLIS, B. (1992) *Menos que cero*, Edit. Anagrama, España
- EROSA, H. (1996) *Desde la convención hacia lo pedagógico*, Edit. Anagrama, España.
- FERNÁNDEZ, E. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Edit. Aprendizaje Visor. Barcelona.
- FORRSTENZAR, B. (1979). *Política, igualdad social y educación*. Edit. MEC. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1974): "5.ª Conferencia", en *La verdad y sus formas jurídicas*. Barcelona, edición 1995, Gedisa., (1975): *Vigilar y castigar*. Edición 1999, Siglo XXI. México, D.F.
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Edit. Siglo XXI. México
- FOUCAULT, M. (1966, reimpresión 1986). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Edit. Siglo XXI. México
- FOUCAULT, M. (1981). *Tecnologías del yo*. Edit. Paidós, Barcelona
- FREUD, A. (1966). *El yo y los mecanismos de defensa del adolescente*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- FREUD, S. (1985) *El proyecto de una Psicología para neurólogos* Ed. Amorrortu (1900) *La interpretación de los sueños* Ed. Amorrortu.

- FREUD, S. (1929): *El malestar en la cultura. Obras Completas T. XXI.* edición 1991, Amorrortu. Buenos Aires.
- FREUD, S. (1932) *Whig Dar AE T. Obras Completas .T. XXI.* edición 1991, Amorrortu. Buenos Aires.
- GABALDÓN, L. (1999). “*El espacio de control social formal en el mundo globalizado*”. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida (Venezuela).
- GALINDO (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* Compilación. Edit. Addison Wesley Longman. México.
- GARCÍA, O. (1995). El fenómeno del matonismo. Edit. Bol de psicología. España.
- GIDDENS, A. (1997). *vivir en una sociedad postradicionalista.* Edit. Beck U. Brasil.
- GIROUX H. and David P. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education.* Eds. Henry. A. Inglaterra
- GIROUX H. and Roger S. (1989). *Popular Culture, Schooling & Everyday Life.* Eds. Henry A. Inglaterra
- GIROUX H. and Pinar, W. (1981) *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education.* Eds. A. Penna, H. A. Inglaterra
- GIROUX H. (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries.* Ed. Between Borders. Inglaterra
- GIROUX, H. Y McLaren, P. *Sociedad, Cultura y Educación.* Madrid, Instituto Paulo Freire, Miño Y Dávila Editores, 1996. Madrid.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.*, siglo XXI, México.
- GONZÁLEZ, F. (1989) *Comunicación, personalidad y desarrollo.* Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- GONZÁLEZ, F. (1996) *Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo. En La formación de valores en las nuevas generaciones.* Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- GONZALEZ, M. (1994). *Seminario Reconstruyendo la Oralidad.* FFL Posgrado, UNAM, México.
- GREEN, A. (1993) *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud,* Edit. Nueva era. España.
- GUIGNARD, F. (2003) “*En el núcleo vivo de lo infantil. Reflexiones sobre la situación analítica*”. Edit. Biblioteca Nueva. España.
- HABERMAS, J. (1992). *Conocimiento e interés.* Edit. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1996, reimpresión 1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política.* Edit. Paidós. Barcelona
- HARGREAVES, A. y otros. (2000) *Una educación para el cambio.* SEP-Octaedro. México.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad.* Morata, Madrid.
- HERRERA, S. (1996). *Psicología social. II. Pensamiento y vida social.* Paidós. México.

- HUGH-Jones, D.; Smith, P. (1999) *Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer*. Edit. British Journal of Educational Psychology. E.U.
- IBÁÑEZ, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai, Barcelona.
- Illich, I. (1970) «Why We Must Abolish Schooling», *New York Review of Books*, vol. 15, 1 (July 2nd). NYREV, Inc.; New York.
- JIMÉNEZ de Azúa, L. (1942) *Psicoanálisis criminal* Ed. Losada Bs. As. México.
- JODELET, D. (1986), “*La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”, en *Serge Moscovici, Psicología Social. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Edit. Paidós. Barcelona.
- KANT, I. (2005). *crítica de la razón pura*. Taurus Ediciones, S.A. Grupo Santillana. México.
- KERLINGER D. (1985). *Investigación del comportamiento*. Edit. Interamericana, México.
- KLEIN, M. (1998)_Tomo 2. *El Psicoanálisis Del Niño*. Edit. Paidós Argentina.
- KNOBEL, M. y Arminda A. (1973). *La adolescencia normal*. ediciones Paidós. Tercera Edición. Argentina.
- KON, I. S. (1990). *Psicología de la Edad Juvenil*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- LAPLANCHE, J. D. y J. B. Pontalis (1981) *Diccionario de psicoanálisis* Ed. Labor. Madrid.
- LERNER, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Edit. Plenum Press. New York.
- LEVI y SHMITT (1995). *La juventud, metáfora del cambio social, Historia de los jóvenes*. Edit. Taurus, Madrid.
- LORTIE, D. (1975): *A sociological study*. Chicago, Edit. University of Chicago Press. E.U.
- LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Edit. Anaya. Madrid.
- LUGONES, L. (1985). *El Imperio Jesuítico*. Edit. Hyspamérica. Argentina-
- LUCINI, G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Edit. Anaya Madrid.
- MACLAREN, Peter (1990): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Edit. Aique. Buenos Aires.
- MAGGI, I. y col. (1987) *Notas sobre el suicidio en la adolescencia, El mito de Narciso, Adolescencia I* Edit. Anagrama España.
- MARTÍN-BARÓ, I. y BLANCO, A. (1998): *Psicología de la liberación*. Edit. Trotta. Madrid.
- MARTÍNEZ, A. (2000): «Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio 1995-2000», en: *Memoria del Quehacer Educativo. 1995-2000*. Edit. sep. México.
- MCLAREN, P. (1990). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Edit. Rei-Aique. Buenos Aires.

- MCLAREN, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Edit. Rei-Aique. Buenos Aires.
- MCLAREN, P. (1994). *La escuela como un performance ritual*. Edit. Paidós. México.
- MCLAREN, P. (1995). *La vida en las escuelas*. Edit. siglo XXI. México.
- MELERO, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Edit. Siglo XXI. México.
- MERINO, J. (2006): *La violencia escolar: análisis y propuestas de intervención socio-educativa*. Edit. Arrayán. Chile.
- MICHAUD, Y. (1988). "La violence", *Presses Universitaires de France*, 2 Edition, Citado por: VARGAS VELÁSQUEZ. Edit. U. de Paris.
- MILLOR, W. (1982). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Edit. Morata. Madrid.
- MOINEAU, J. (2002): «*La médiation scolaire. Une expérience de médiation au collège Edouard Vaillant de Gennevilliers*», Edit. Verdiani, Francia.
- MORENO, J., y Torrego, J. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Edit. Uned. Madrid.
- MOSCOVICI, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Edit. Huemul. Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. (1982) *La psicología social*. 2 tomos. Edit. Paidós, Barcelona.
- MOSCOVICI, S. (1984) *La psicología social*. 2 tomos. Edit. Paidós, Barcelona.
- MUCCHIELLI, A. (1997). *Psicología de la Comunicación*. Edit. Paidós. España.
- MUSGROVE, F. (1975). "Familia, educación y sociedad", Edit. Verbo Divino, Pamplona-España.
- MUUSS, R. (1984). *Teoría de la adolescencia*. Edit. Paidós. México.
- NABUZOKA, D.; Smith, P. (1993). *Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties*. *Journal of Child Edit. Psychology and Psychiatry*. E.U.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Edit. Aique, Buenos Aires.
- NATERAS, A. (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, Edit. Porrúa-UAM, D.F.
- NEWMAN, GRIFFIN y COLE (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Edit. Morata. Madrid.
- OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Edit. Morata. Madrid,
- ORTEGA, R. (1996): «*Las relaciones entre compañeros/as escolares*», en A. Goñi. Edit. Psicología de la educación sociopersonal, Madrid.
- PARRA, R. (1992). "La escuela violenta y otros libros", Fundación FES, Bogotá.
- PASSERINI, L. (1995). *La juventud, metáfora del cambio social en LEVI y Schmitt, Historia de Jóvenes*, p 496, Edit. Tauri, Madrid.
- PASSERON, J. (1964) *Los herederos Siglo XXI de España* Editores. España.
- PASSERON, J. (1970). *La reproducción* Editorial Popular. España.

- PEGORARO, J. (2000). *“Violencia delictiva, inseguridad urbana. La construcción social de la inseguridad urbana”*. Edit. Siglo XXI. (España).
- PÉREZ, D. y MEJÍA, (1996). Marco Raúl, *De calles, parches, galladas y escuelas*, Edit. Cinep, Bogotá.
- PÉREZ, R. (1997). *“Medios de comunicación y crimen”*. Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana. Edit. BID, (Brasil).
- PICHÓN, R. (1985). *Psicología social y crítica de la vida cotidiana*. Edit. Mimeo España.
- PICHÓN, R. (1983). *La Psiquiatría, una nueva problemática del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Edit. Nueva Visión. Argentina.
- QUESADA, B. (1984). *La entrevista: Obra creativa*. Edit. Mitre, España.
- RAMOS, B. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases*. Edit. UDG. Guadalajara, México.
- REMO, H. (2005). *Hijos felices de padres separados*. Edit. La Isla. España
- RIVERS, I. (1999) *Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities*, Edit. University College, London.
- ROCHE, S. (2001) *La delincuencia de los jóvenes*, Edit. de Seuil, Paris,
- RODRÍGUEZ, M. (1996) *Didáctica crítica*. Editorial La Muralla, Madrid.
- RODRÍGUEZ, M. (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como temas transversales*. Edit. Oikos-tau. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, R. y Rodríguez, A. (1997) La influencia de la discusión grupal en los estados afectivos. *Revista de Psicología Social*, No. 2, Vol. 10, España.
- ROSEMBERG, M. (2002): *«Les mots son des fenêtres. Initiation à la communication non-violente* Edit. Verdiani, Francia.
- SALMIVALLI, C. (2002): *«Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements brutaux»*, Edit. Verdiani, Francia.
- SÁNCHEZ, M. (2005): *"La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela"*, Edit. Aique. Buenos Aires,
- SANDOVAL, E. (2000). *Las tramas de la escuela secundaria*. UPN-Plaza y Valdés. México.
- SANTOS, G. (2000) *La evaluación: un proceso de comprensión, diálogo y mejora*. Edit. Aljibe, Málaga,
- SCHLESINGER, P. y Tumber, H. (1993). *“Fighting the war against crime. Television, Police and Audience”*. *British Journal of Criminology*. Londres
- SIERRA, B. (1998). *Técnicas de investigación social*. Teoría y ejercicios. Edit. Paraninfo, Madrid.
- SIERRA, F. (1998) *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. En Jesús Galindo Cáceres (coord.) *Técnicas de investigación*. Edit. Addison-Wesley-Longman. México
- SOUTO, M. (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós Educador. Buenos Aires.

- STUART, H. Charles C; Jhon C; Brian R; Tony R; (1977). *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order (Critical Social Studies)*. Edit. Hutchinson. Londres (Inglaterra).
- SUNKEL, P. 1995; (1991) 1996; Scholte 1996 Alford, R. *Los poderes de la teoría; capitalismo, estado y democracia*. Edit. Manantial, Argentina.
- SUTTON, A. (1999). *Wall Street and the Rise of Hitler*. Edit. McGovern. E.U.
- TEDESCO, J. (1996). "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva sociedad*. Edit. Texto. Caracas,
- TELLO, N. (2002). *Encuesta en 29 escuelas secundarias del DF*, Edit. Eopsac, México.
- TORREGO, J. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas* Edit. Narcea. Madrid.
- TORRES, A. (1995). "Enfoques cualitativos y participativos en investigación social". Unisur. México.
- UTRILLA, M. (1999) *¿Son posibles las psicoterapias en las Instituciones?* Ed. Biblioteca Nueva. España.
- VAN DIJK, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Edit. Paidós Barcelona (España).
- VAN DIJK, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós. Barcelona (España).
- VARGAS, A. (2001): "Violencia en la vida cotidiana", en: *Violencia en la Región Andina. El caso colombiano*, CINEP-APEP, Santafé de Bogotá.
- VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edit. Crítica. Barcelona.
- VIGOTSKY L. (1979) *Mind in society*. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Soubermen (Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press. E.U.
- WINNICOTT, D. (1969) *Libertad, Revista de Psicoanálisis*, A.P.A. España.
- YNCLÁN, G. (comp.). (1999). *Todo por hacer: algunos problemas de la escuela secundaria*, SNTE. México
- YOUNG, R, Sweeting, H. (2004). *Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach*. *Sex Roles*. Edit. University College, London.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría I; Historia y necesidad de utopía II, El colegio de México*, Edit. Anthropos. España.
- ZUBILLAGA, V. y CISNEROS, A. (2002). "El miedo en Caracas: el contraste en la experiencia del temer. *Relatos y vivencias de amenaza en barrios y urbanizaciones de Caracas*". Edit. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- RIVAS S. (1987). COMISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA. "Colombia: *Violencia y Democracia*", Informe presentado al Ministerio de Gobierno, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Hemerografía

- BERNSTEIN, B. (1985). "Clases sociales, lenguaje y socialización", en: *Revista Colombiana de Educación*. Año 3 No. 16 Pág. 32. Colombia.
- CANEDO, C. (1998). *Los saberes y concepciones de los maestros de secundaria*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV
- DA SILVA, T. (1995): "*El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?*", en *Revista Propuesta Educativa*, n.º 1. Año 2 Diciembre. Buenos Aires.
- DÍAZ, M. (2001). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio etnográfico*. Tesis maestría. México: DIE-CINVESTAV
- FERNÁNDEZ, A. (1995). Cap. 1º del profesor Merino, revista interuniversitaria de formación. (enero-abril pp. 21-38) Argentina.
- FERNÁNDEZ R. (1996). FES Fundación Restrepo Barco, *Colciencias, Idep y Tercer Mundo* Editores, Santafé de Bogotá.
- GIROUX, H. (1996). "*Educación posmoderna y generación juvenil*". *Nueva Sociedad* No. 146. Caracas, Edit. Texto. pp. 148-167. Venezuela.
- JEAMMET Ph. "*Los adolescentes son el espejo de la sociedad*" Entrevista periódico de psicología Pág. 12, 24 de Enero de 2002, No. 3 sección Psicología. España.
- LOZANO, J. (2003). *Los saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales*. Tesis de Doctorado, ENEP Aragón, UNAM. México.
- MARTÍN del Campo, J. (1990): «*De catedráticos a 'profes'*», en revista *Hojas*. pp. 6-11. Año 3 No. 16. México.
- MAYORGA, V. (1998). *Análisis de libros de texto de historia de México. Tesis de maestría*. México: DIE – CINVESTAV. México.
- MONTSERRAT, A. y Muñoz, T. (2005) *Estudios de Juventud* nº 62/03 México.
- MONTSERRAT, A. y otros (2000) *Trabajo de pensamiento. Desde la perspectiva psicoanalítica* Revista A.P.M. Nº 33, octubre 2000. México.
- ORTIZ, S. Carlos Miguel, "*Los estudios sobre la violencia en Colombia de 1960 a 1990*", en *Revista de la Universidad de Antioquia*, No 228, pp. 56. Abril-Junio 1992. Colombia.
- ORTEGA, R., y Rey, R. del (2003): «*El proyecto anti-violencia escolar: andave*», en *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid*, pp. 17-23. Madrid.
- PELENTO, M. Braun, J. (1985) La desaparición: su repercusión en el individuo y en la sociedad. *Revista Argentina de Psicoanálisis*. Edit. A.P.A. 1985 T. XLII Argentina.
- PASSERON, J. (1982). "*L'inflation des diplômes – Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie*". *Revue française de sociologie*, tomo XXIII, núm. 4, octubre-diciembre. Editorial Popular. España.
- QUIROZ, R. (1991). *Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria*. *Revista Infancia y Aprendizaje* No. 55. Pp. 33. Madrid.

- QUIROZ, R. (1998). *La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza*. Revista Investigación en la Escuela No. 36. Edit. Diada Editora, S. L. España.
- QUIROZ, R. (1987): «*El maestro y el saber especializado*», en: *Documentos die.*, Departamento de Investigaciones Educativas. pp. 1-25. CINESTAV México.
- QUIROZ, R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis de doctorado: DIE-CINESTAV. México.
- QUIROZ, R. “*La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI*”. *Educación 2001*. (Marzo del 2001). CINESTAV pp. 21-31. México.
- QUIROZ, R. (2007) “*La reforma en la educación secundaria 2006: implicaciones de la enseñanza*” CINESTAV México.
- RIVAS S. (1987). COMISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA. “*Colombia: Violencia y Democracia*”, Informe presentado al Ministerio de Gobierno, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- RODRÍGUEZ S. (2004). Academia Mexicana de Ciencias. *Reforma integral de la educación secundaria*. Consideraciones sobre estructura general, mecanismos implementación y cambios curriculares y de gestión. Documento elaborado para la SEP. México.
- ULLOA, F. (1995): “*Violencia institucional*”, en Revista del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires, n.º 2, octubre. Argentina.
- VIÑAR, M. (1985) Pedro o la demolición, una mirada psicoanalítica. *Revista de psicoanálisis*. 1985 T XLII NO. 3 febrero. España.

Documentos

- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Plan y programas de estudio. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Acuerdo Número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992): *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México.

Páginas web

www.iztacalco.df.gob.mx

www.UNICEF.org

[www. Realacademia.com](http://www.Realacademia.com)

www.ucm.es

<http://sincronia/.cucsh.udg.mx/joon.htm>