



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EDUCACIÓN Y VIOLENCIA:
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
EN PROBLEMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:
RICARDO DANIEL IBARRA AGUILAR**

**TUTOR:
DR. ALFREDO FURLAN MALAMUD
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES (F.E.S.) IZTACALA**

MÉXICO, D.F. 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	2
CAPÍTULO I. Hacia la construcción de la violencia escolar	13
1.1. Construyendo el término violencia.....	15
1.2. La violencia escolar	22
1.3. El estudio de la violencia escolar	25
1.4. La intervención educativa frente a la violencia escolar.....	32
1.5. La evaluación de programas de intervención sobre la violencia escolar.....	41
CAPÍTULO II. Marco metodológico.....	50
2.1. El estudio de casos.....	51
2.2. Recursos metodológicos	53
2.3. Los escenarios escolares.....	57
2.4. Referentes de análisis e interpretación de la información	59
CAPÍTULO III. El Programa <i>Escuela Segura</i> (PES).....	64
3.1. Antecedentes.....	65
3.2. Objetivos, ejes de acción y enfoques.....	70
3.3. Estrategias y acciones	74
3.4. Organización e implementación del programa.....	85
3.5. Breve recuento histórico	88
CAPÍTULO IV. Reconstrucción del Programa <i>Escuela Segura</i>	94
4.1. Las distintas miradas de <i>Escuela Segura</i>	95
4.2. Análisis e interpretación de la información a partir de las categorías establecidas para <i>Escuela Segura</i>	123
CONSIDERACIONES FINALES	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

Durante mi trayecto en la Maestría tuve mis mayores alegrías y deseos como mis grandes frustraciones y lamentos. Cuestioné mi ser personal, académico y profesional, pero al final me permití vivir, sentir y ver las cosas de otra manera. Esto no lo puede haber hecho sólo, siempre estuvieron conmigo mis padres: **Carmen y Santos**, incondicionales y alentadores para seguir adelante, con todo su apoyo y quienes me ayudan a crecer y encontrar mi lugar en el mundo. Mis hermanos: **Carlos, Santos y Diana**, quienes me acompañan en todas mis decisiones y viven conmigo lo que la vida nos presenta. **OMAR**, quien después de todo volvió al escenario de situaciones impensables e impredecibles pero siempre bajo un mismo objetivo. A mis guías académicos, el **Dr. Alfredo Furlan**, académico brillante que me llevo en todo momento a la reflexión y estructuración de ideas, compartiéndome maneras de ver, ser y hacer las cosas. A la **Dra. Guadalupe Velázquez**, a quien le tengo un gran aprecio y respeto por todo el apoyo que me brindó en todo momento y por compartirme la pasión de ver de una forma distinta la educación y sus procesos. Y finalmente, sin olvidarme de ti, tu amistad, aprecio y compañía en los momentos buenos y malos, mi mejor amiga y cómplice en la vida **Clara**.

A todo ustedes les dedico este logro académico.



PRESENTACIÓN

En la actualidad, en los diversos ámbitos y sectores de la sociedad, la violencia se ha convertido en una problemática constante, reportada en diferentes formas y manifestaciones que irrumpen la dinámica social, afectando los lazos sociales, grupales e institucionales en los que la sociedad se desarrolla.

Las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales hacen evidente situaciones que en otros tiempos no eran visibles, no existían o tenían otras caras. Reflejo de ello se ubica en las últimas décadas con una presencia diversa en tanto frecuencias e intensidades de la violencia en los espacios escolares. Algunas investigaciones en México (Gómez, 2005; Prieto, 2005) reportan la visibilidad de formas de violencia que parecían estar ocultas, así como también la aparición e incremento de nuevas manifestaciones.

Particularmente los medios de comunicación se han dado a la tarea de recrear y exponer las situaciones de violencia escolar con mucha frecuencia asociada a actos delictivos, prendiendo los focos rojos y gestando una alarma social. Tratándose de niños, adolescentes y jóvenes, más que condenar es preciso buscar explicaciones y soluciones, puesto que este fenómeno en la escuela adquiere sentidos y articulaciones específicas, trastocando los procesos formativos y demandando una atención cuidadosa y bien sustentada.

En los últimos años se ha producido un avance importante en el número de investigaciones que se han realizado en materia de violencia escolar en el país, aumentando considerablemente el interés investigador por el campo y dando pie para el diseño e implementación de programas de intervención educativa. Proyectos, que en su mayoría son fruto de la preocupación social sobre las situaciones de violencia acontecidas dentro y fuera de las escuelas, lo que ha llevado a las autoridades educativas del Estado, en algunos casos, a visualizar el fenómeno y desplegar acciones para su atención.



Problemática de investigación

Con un sentido de búsqueda sobre soluciones para minimizar las situaciones de violencia escolar, centro el interés del trabajo en el Programa *Escuela Segura* (PES), proyecto implementado por la Secretaría de Educación Pública para afrontar situaciones que irrumpen la vida escolar, entre ellas, la violencia.

El interés por esta problemática está relacionado con referentes y cuestiones que derivaron de mi trabajo de titulación en la licenciatura: “Educación y violencia: una aproximación a las dinámicas escolares”; estudio en el cual construí un marco referencial acerca de la violencia escolar, acompañado por una investigación exploratoria dirigida a ubicar las formas y manifestaciones del fenómeno en un escenario escolar específico.

Del estudio realizado, me parece importante destacar que la violencia escolar no refiere situaciones aisladas o que ocurre accidentalmente o con pocos actores involucrados; se presenta como una problemática multiforme, con participaciones de diferentes órdenes y parte de la cotidianidad escolar (Ibarra, 2008).

De las formas de violencia entre pares identificadas en el estudio, imperó con mayor frecuencia e intencidad la violencia física y verbal. En este sentido, los golpes, las patadas, los puñetazos, los insultos, las burlas y las humillaciones son acontecimientos frecuentes; códigos de socialización, de interacción y comunicación entre los alumnos, mismos que enfrentan la violencia ya sea como victimarios, víctimas u observadores.

Siguiendo con el trabajo efectuado, llamó en particular mi atención el papel que juegan profesores y directivos de la institución como observadores y tolerantes de la violencia, sin intervención alguna para la prevención o disminución de los hechos transgresivos, limitándose a los casos aparatosos: las golpizas entre estudiantes, los robos y la portación de armas; resolviendo con suspensiones, expulsiones o canalizaciones externas a los



actores involucrados. Asignando además, la responsabilidad absoluta a los alumnos (Ibarra, 2008). Pero ¿acaso los alumnos son los únicos responsables de los acontecimientos violentos?

Lo anterior me hace pensar: ¿las acciones llevadas a cabo por las instituciones escolares son pertinentes para minimizar o evitar la problemática? Pareciera que no, puesto que sigue presente con distintos matices, reflejando la dificultad para crear, desarrollar e implementar acciones que posibiliten condiciones para que la violencia no se geste. Ruiz señala al respecto: “generalmente [los docente y directivos] actúan como receptores de las denuncias de violencia y en algunos casos interviene como mediadores entre los alumnos que son violentados. Otras formas de enfrentar la violencia son a través de la aplicación de sanciones disciplinarias y en los casos en los que la magnitud del problema es grande y se cuenta con ese recurso, se solicita el apoyo de los cuerpos policíacos. Existe una opción más: hacer nada.” (2006,142)

Ante un campo complejo como el planteado, me parece importante desplegar un trabajo que muestre el Programa *Escuela Segura* en su implementación en los escenarios escolares, con la finalidad de encontrar regularidades de comprensión y atención al fenómeno de la violencia escolar, contribuyendo a la generación de condiciones para un cambio con la unión de todos los protagonistas de la educación que permitan atender estos procesos de interacción en su singularidad y particularidad histórica, social, cultural y pedagógica.

Justificación

El interés por esta problemática no es particular, ya que coincido con la atención que desde otros campos de conocimiento como la psicología, sociología, derecho y antropología, han centrado para gestar estudios, propuestas y discursos en torno a la violencia.



Especialistas de las diversas áreas han construido y desarrollado investigaciones, argumentaciones y conocimientos que dan cuenta desde su campo sobre el fenómeno, haciendo evidente las múltiples miradas. Además, aportaciones desde diferentes contextos educativos y escolares como en España, Inglaterra, Noruega, Francia, Colombia, Brasil y Argentina, permiten apreciar el acontecer y el actuar dentro de las escuelas con respecto a la violencia escolar.

Ante marcos teóricos que caracterizan y destacan rasgos particulares de la violencia escolar, así como de las estrategias llevadas a cabo para enfrentar y paliar la problemática, los hallazgos corresponden a contextos diversos y particulares que denotan ciertas cualidades al fenómeno.

Es difícil ubicar los mismos panoramas de nuestra sociedad como en los de la sociedad de hace unas décadas o como la sociedad española o colombiana, donde los ejes articuladores que dan cuenta de las situaciones de violencia, así como de los programas efectuados para su abordaje, son diversos y responden a culturas, sociedades y estilos de vida distintos. Tampoco se trata de desconocer las aportaciones que los especialistas de otros países brindan y por los cuales construyen un marco explicativo. Mi intención es destacar la necesidad de una mirada atenta al acontecer en nuestras escuelas y sus programas implementados para afrontar la violencia, permitiendo la aportación de datos significativos para un campo complejo.

Las primeras investigaciones en México que abordan el tema de la violencia escolar parten desde una perspectiva de la disciplina o subordinadas a situaciones de riesgo (Ortega, 2005). Es a finales de los años noventa y principios de la nueva década cuando se gesta una línea de investigación centrada en el fenómeno por una irrupción a la actividad formativa de la escuela (Furlan, 2005b), destacando trabajos exploratorios encaminados a visualizar la violencia y sus implicaciones en las dinámicas escolares (Gómez, 2005; Velázquez, 2005; Tello, 2005; Saucedo, 2005; Prieto, 2005)



El debate sobre una conceptualización del fenómeno continua llegando a puntos de encuentro sobre rasgos característicos y propios de la violencia escolar en tanto formas y manifestaciones (Furlan, 2010), destacando la presencia de estudios acerca de iniciativas de intervención, preventivas y atenuantes en escuelas mexicanas sobre la violencia escolar. Es el caso de los trabajos desarrollados por Fierro (2010) que contemplan propuestas para el desarrollo de habilidades sociomorales en los alumnos: la empatía, el diálogo, la autorregulación y el pensamiento crítico asociado a la toma de decisiones como estrategias preventivas.

Otros estudios se han centrado en el análisis del primer proyecto gubernamental a nivel nacional para atender la seguridad y la violencia escolar: el Programa *Escuela Segura* (Zorrilla, 2008; Zurita, 2010a). Dichos trabajos aproximan a los cambios que se han efectuado en tanto enfoques, objetivos y estrategias de intervención, como de las dificultades presentes en la ejecución. (Zurita, 2010a, 2010b, 2011). Finalmente, estos estudios demandan investigaciones dentro de los escenarios escolares donde el programa adquiere vida y sentidos.

Delimitación del campo de problema

A partir del 2007, *Limpiemos México* se lanza como estrategia política de seguridad nacional por el gobierno de Felipe Calderón para abatir la delincuencia. Se integra por una serie de programas en diferentes sectores, entre ellos, en el terreno educativo con *Escuela Segura*. Éste es creado específicamente para prevenir y atender situaciones en y fuera de la escuela de adicciones, violencia y prácticas delictivas.

El programa se compone por una propuesta de gestión escolar; cursos y conferencias preventivas; diseño y difusión de materiales didácticos; organización de actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas, y apoyos económicos para necesidades de seguridad



interna y externa de las instituciones (Programa *Escuela Segura*, 2011). Estos aspectos del programa son proyectados a los distintos escenarios escolares de educación básica para desplegar una intervención que fortalezca la seguridad escolar. Sin embargo, es importante reconocer que las miradas a *Escuela Segura* resultan diversas dependiendo desde qué punto se sitúe: alumno, docente, directivo, padre de familia, funcionario responsable o investigador externo, ya que es distinta la forma como cada sujeto, actor escolar, nombra, vive y significa el programa. De ahí la importancia por cuestionarse los significados y las vivencias obtenidas por *Escuela Segura* desde los actores involucrados, con la intención de “alejarnos de discursos utópicos o demagógicos y de todo tipo de lamentaciones que acaben vapuleando al sector sin ofrecer alternativas factibles. Pero no por ello insistimos en demandar desde un profundo interés por la realidad.”(Tarín y Navarro, 2006,118).

Visto así, la investigación del objeto de estudio se realiza con la puesta en marcha del Programa *Escuela Segura* de la Secretaria de Educación Pública a partir de un análisis de sus documentos para distinguir los antecedentes y políticas de creación, lineamientos, enfoques, estrategias, acciones y recursos. Posteriormente mediante un diálogo cara a cara con distintos personajes educativos y escolares, trato de identificar las vivencias cotidianas del programa en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de México, buscando ubicar el proceso y los elementos implementados, así como los alcances obtenidos de dicha instrumentación.

Objetivo identificado

Reconstruir el Programa *Escuela Segura* a partir de su implementación en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México para identificar los elementos utilizados y los alcances obtenidos, con la finalidad de aportar herramientas de comprensión y atención del fenómeno de la violencia escolar.



Objetivos específicos

- 1.-Elaborar un marco conceptual y referencial que incluya: violencia, violencia escolar y formas de expresión.
- 2.- Recopilar las aproximaciones que la investigación educativa ha logrado sobre el fenómeno, destacando estudios sobre programas de intervención y evaluación de iniciativas.
- 3.- Ubicar el contexto, las políticas donde surge el Programa *Escuela Segura* y explicar su estructura, lineamientos, referentes conceptuales, acciones y recursos.
- 4.- Hacer un trabajo de sistematización sobre los sentidos y vivencias gestadas a partir de *Escuela Segura* por coordinadores regionales y coordinadora estatal; así como directores, responsables, docentes, alumnos y padres de familia de dos escuelas secundarias de la ciudad de México.
- 5.- Realizar un trabajo de análisis e interpretación bajo la perspectiva de cambio cultural para brindar un sentido distinto a los alcances obtenidos del programa en las dos escuelas secundarias.

Preguntas fundamentales

Dentro del anterior marco de referencia, la pregunta que abre la investigación es:

¿A partir de una intervención educativa, se puede evitar y disminuir la violencia escolar?

En el marco de la existencia de programas de intervención educativa frente a la violencia escolar, ¿Cuáles han sido los enfoques y características distintivas de las iniciativas? ¿De qué echan mano para su implementación? ¿Han sido pertinentes y favorecedoras? ¿En qué medida lo han sido?

¿Cómo se ha caracterizado la violencia escolar? ¿Cómo es ubicada en el Programa *Escuela Segura*? ¿Qué concepciones tienen los actores escolares de dos escuelas secundarias



de la Ciudad de México acerca de *Escuela Segura*? ¿De qué forma y bajo qué condiciones es llevado a la práctica? ¿Cuáles han sido los alcances del programa en las dos escuelas secundarias? ¿Marcan el resultado algo distinto en la convivencia?

Aproximaciones metodológicas

La investigación que se realizó es de corte cualitativo al buscar la reconstrucción de la realidad tal y como la observan los actores de un escenario social (Hernández, Fernández y Baptista; 1997), donde lo metodológico se apegó al estudio de casos por ser un proceso de indagación que se caracteriza del examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Se trató de un estudio de caso interpretativo, el cual se definen por aportar descripciones densas y ricas con el propósito de explicar una realidad. Guba y Lincoln (citado en Rodríguez, 1999) refieren la identificación de significados dentro de un escenario particular como el resultado de los estudios de caso a nivel de interpretación. De esta forma estaría hablando, desde mi objeto de interés, de la indagación de los significados gestados en los actores escolares entorno al Programa *Escuela Segura*.

El estudio de caso realizado es a partir de dos escenarios escolares, una secundaria general y una secundaria técnica, abriendo unidades de análisis discursivas en razón de los coordinadores del programa y los actores de las escuelas para su reconstrucción. La selección de las instituciones se planteó por el interés en lo peculiar y lo subjetivo, no en términos de representatividad o generalización. Además, por ser escuelas que pertenecen al padrón del programa, por la facilidad en el acceso y a sus protagonistas, y por tener un grado de implicación importante con las autoridades responsables en las diferentes regiones y Estados.



Las categorías de análisis se construyeron en razón de abarcar los distintos componentes del programa, guiando la entrevista y con menor frecuencia, la observación no participante para la recolección de los datos en los escenarios escolares.

Por la extensión de la información obtenida y para su manejo e interpretación, se agruparon las respuestas por cada grupo de entrevistados: coordinadores regionales, coordinador estatal, director y responsable del programa en la escuela, docentes, alumnos y padres de familia. Enseguida se realiza un análisis de las respuestas a partir de las categorías establecidas para el programa: *conceptualización de Escuela Segura, gestión de la convivencia, desarrollo de competencias ciudadanas, violencia escolar y bullying, estrategias sostenibles de formación del profesorado, adicciones y prácticas delictivas y evaluación del programa*. Se acompaña el análisis de interpretaciones que toman como marco referencial las categorías de cambio cultural propuestas por Giménez (2005) para distinguir relaciones, semejanzas y diferencias en torno a los distintos puntos de vista y ubicar los movimientos de significados que dan pauta para visualizar por dónde surgen los cambios y a partir de qué.

Presentación de la investigación

La investigación se divide en seis apartados. El primero constituye el marco conceptual y referencial dentro del cual defino el concepto de violencia recuperando aspectos de distintos campos y pensadores para después identificar las formas que se manifiestan en las relaciones humanas. Con estas aportaciones situó lo que es la violencia escolar, resaltando las manifestaciones presentes en las relaciones entre pares. Integro, además, una sistematización de la investigación educativa desplegada sobre el campo, destacando estudios y programas de intervención de países europeos y de América Latina para después dar paso a la investigación realizada en México. Terminó recuperando las evaluaciones realizadas para hacer evidentes y documentar las experiencias y logros gestados entorno a los programas desarrollados en materia de violencia escolar.



En el segundo capítulo relato el proceso y los recursos metodológicos utilizados para la investigación, resaltando los rasgos característicos de los estudios de caso y las razones de su elección que me llevaron, desde la perspectiva cualitativa, a profundizar sobre realidades específicas de la vida escolar. Sitúo las características de los recursos técnicos, destacando las guías de entrevista como instrumentos para la recolección de información. Ubico algunos referentes sobre las escuelas secundarias en las cuales desarrolle el estudio para generar una idea de las mismas y finalizo con la presentación de las categorías construidas para la organización, análisis e interpretación de información, así como la perspectiva y opciones de cambio cultural propuesto por Giménez (2005a, 2005b) como marco de referencia para una reinterpretación de datos.

En el tercer apartado expongo el programa y su estructura, comenzando con los antecedentes y criterios que se fueron construyendo para pensar en una intervención de la violencia escolar, así como las condiciones sociales y políticas que gestaron el proyecto. Expongo los objetivos, campos de acción y enfoques que dan pie para distinguir las distintas estrategias y acciones, así como el proceso de organización e implementación, destacando las instancias operativas y sus principales funciones. Culmino con un breve recuento histórico sobre el desarrollo del programa.

En el capítulo cuatro presento la información recuperada de los diversos actores entrevistados sobre *Escuela Segura* para después realizar un análisis de lo comentado a partir de las categorías establecidas para el programa. Agrego una interpretación de las respuestas tomando como marco referencial las categorías de cambio cultural de Giménez (2005b) para distinguir las relaciones, semejanzas y diferencias en torno a los distintos puntos de vista y ubicar las variaciones y diferencias que el programa gestó en los escenarios escolares con los movimientos de significados, destacando así una forma distinta de ver los resultados del programa, que si bien no reflejan cambios estructurales y funcionales, si moviliza y marca una trama distinta por donde ver y asumir cambios para que las dinámicas no se sigan precarizando.



Presentación



Prosigo con la presentación de las consideraciones finales, destacando la importancia del estudio que rescata, documenta y hace evidente la propuesta del programa *Escuela Segura* para situar un horizonte desde donde mirar y construir iniciativas de intervención pedagógica, ya que “no es posible situar algo nuevo si no hay algo viejo que pueda utilizarse como criterio para instituir una diferencia en relación con ella” (Tajfel citado en Tello, 2005, 1179).



CAPÍTULO I. Hacia la construcción de la violencia escolar

En las sociedades modernas occidentales, la escuela ha ocupado un lugar importante al tratar de cumplir la misión que se le encomienda, poniendo en práctica de manera coordinada tanto los elementos materiales como la participación profesional de los directivos y maestros para alcanzar un nivel de desempeño adecuado en la formación de sujetos que respondan a las exigencias sociales, económicas, políticas y culturales que un momento histórico les plantea.

La escuela, al ser una especie de microuniverso de la sociedad, refleja gran parte de las relaciones, hechos y transformaciones que su contexto vive. No se puede entender a la escuela como un recinto cerrado, por el contrario, está influida por los acontecimientos sociales. Sufre de cambios.

En este sentido, la vida social y muy especialmente las relaciones que se establecen entre los protagonistas de los espacios escolares se han convertido en uno de los grandes retos educativos de la sociedad actual, ya que al mirar a la institución como lugar de interacción, se identifica que uno de los problemas que están amenazando el buen trato entre los actores y complejizando la tarea de educar, es la violencia (Furlan, 2005b, Ortega, 2005). Violencia que no adopta una sola forma o un solo sentido, sino formas de violencia (Carrillo y Prieto, 2010) que no había sido vistas en tiempo atrás o que parecían estar ocultas.

No se trata de ubicar la violencia en el ámbito escolar como un fenómeno nuevo ni tampoco gestado en los últimos años. Esta ha acompañado a la propia institución educativa desde sus orígenes (Gómez, 2005). No obstante, de acuerdo con Martínez (2005), el aspecto novedoso de la problemática está al situarse como producto de importación para la escuela, que se genera desde la sociedad y que hoy es incapaz de contenerla, atrayendo sentidos y manifestaciones distintas en la dinámica escolar.



En la escuela, la violencia ha estado presente con varios matices, como ejemplo, el proverbio de “la letra con sangre entra” que se ha constituido en la educación. La violencia más que ser un problema escolar era parte de los métodos de formación. Los castigos y suspensiones se acomodaban a estrategias que permitían y mantenían el orden en la institución, considerándose como un elemento funcional que facilitaba la tarea de educar (Martínez, 2005).

La violencia actual es distinta, no sólo es la violencia en nombre de la autoridad o del saber manifiesta en amenazas, imposiciones de contenidos y maneras de estudiar. Se trata de una violencia que opera en múltiples direcciones y bajo una pluralidad de sentidos; una nueva configuración que engloba conductas problemáticas de los alumnos que van más allá de la cuestión de la disciplina, por la frecuencia e intensidad de los comportamientos (Furlan, 2005b).

De ahí la importancia por preguntarse: ¿Qué entendemos por violencia? ¿Cómo se caracteriza y manifiesta dentro de los escenarios escolares? Asimismo, en el marco de distintas investigaciones educativas sobre el constructo, en el mundo y en nuestro país, ¿qué conocimientos se han desarrollado al respecto? ¿Cuáles han sido los hallazgos? ¿Cómo y bajo que enfoques y estrategias se han constituido los programas de intervención educativa frente a la violencia escolar? ¿Cuáles han sido sus resultados? ¿Hay mejorías en las dinámicas y ambientes escolares?

Para responder a estas preguntas, en este capítulo presento un marco conceptual y referencial que me aproxima a la comprensión de la problemática que me ocupa. Primero se define el concepto de violencia recuperando miradas de distintos campos y pensadores para después identificar las formas que se manifiestan en las relaciones humanas. Posteriormente, a partir del análisis y sistematización de la literatura educativa que se ha centrado en la cuestión, distingo el fenómeno en el contexto escolar, su estudio, intervención y evaluación.



1.1. Construyendo el término violencia

Existe una diversidad de conceptualizaciones sobre la violencia provenientes de múltiples campos disciplinarios, enfoques y perspectivas, reflejando de este modo, distintas miradas, intenciones, hechos, situaciones y acontecimientos.

La palabra violencia proviene del latín *vis*: fuerza y *latu*: participio pasado del verbo *ferus*, llevar o transportar; significando *llevar a la fuerza algo o alguien* (Moliner, 2000,1134). Dentro del diccionario enciclopédico se definen como: “acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. Furia, furor, ímpetu, rudeza, salvajismo. Consiste en la utilización de la fuerza y no basado en la ley o justicia.” (Moliner, 2000,1534)

Otras concepciones que atañen al campo de la violencia son definidas así:

Violentar: “Obligar o forzar a una persona en cualquier forma a hacer ciertas cosas que no hacen con gusto.” (Moliner, 2000,1535).

Violento: “Que obra con ímpetu y fuerza. Aplicase al genio arrebatado e impetuoso que se deja llevar fácilmente de la ira. Que se ejecuta contra el modo regular o fuerza de la razón y la justicia.” (Marín, 1982,1637).

Estas primeras aproximaciones remiten el significado de la violencia como ataque, transgresión, sometimiento y fuerza desmedida, a lo cual es importante agregar lo que Jiménez (2007) sugiere en tanto que no debe confundirse con furia e ira, ni con el resultado exclusivo de dichos estados, pues asegura que este fenómeno ocurre en circunstancias sociales, siendo violento cuando se actúa en forma práctica contra lo instituido o la forma natural de proceder, afectando a otros.

Justamente con la intención de conformar una concepción propia de la violencia, presento algunas aproximaciones de distintos autores que me aporten elementos para su



definición. No trataré de profundizar sobre la ideología de cada pensador, sin embargo destaco algunos planteamientos para su comprensión.

Inicio con Aristóteles (2007), quien a partir de sus reflexiones acerca de la ética, identifica los criterios que dan con el actuar adecuado del hombre en razón del bien y la felicidad. Desarrolla el concepto de virtud para referir un hábito selectivo y aprendido que consiste en un término medio, determinado por la razón y relativo al bien de las personas.

El establecimiento del término medio, señala el pensador, dependerá de las necesidades y posibilidades del sujeto que realiza la acción así como de las circunstancias presentes. De éste modo, una acción es ejecutada "cuando es debido, y por aquellas cosas y respecto a aquellas personas y en vista de aquello y de la manera que se debe" (Aristóteles, 2007, 47). Sin embargo, existe una causa externa que obliga a los hombres a ejecutar lo contrario a su naturaleza o su voluntad, es la violencia.

Agregando a esta exposición, están las ideas que Foucault (2001) desarrolla en torno al poder y en las cuales distingo algunos referentes en relación a la violencia. Con el análisis de las relaciones que se gestan en la sociedad, el autor identifica la presencia de una infinidad de vínculos de poder, en distintos niveles y articulados que descartan la idea de un poder absoluto.

Se habla de lazos sociales en donde se ejerce o padece el poder, poniendo en juego la intención de dominar sobre las acciones del otro. Este ejercicio no refiere un hecho que va directamente en contra de un sujeto, sino una práctica para intervenir en su actuar, abriendo o limitando sus acciones (Perdomo, 2010). Sin embargo, cuando se trata de ir sobre las cosas o las personas para destruir, ejerciendo un poder que afecta negativamente la integridad, alude a la violencia (Perdomo, 2010).



Siguiendo la búsqueda de una definición de violencia, recupero los planteamientos de Fromm (1983), quien analiza la destructividad del hombre a partir de dos tipos de agresividad: benigna y maligna. La primera, denominada también como defensiva, trata de un mecanismo innato que tiene por objetivos el resguardo de los aspectos vitales frente a las amenazas, la protección e incluso la supervivencia en un medio ambiente. Se presenta bajo dos posibles acciones: la huida y el ataque. Ambas reacciones naturales y determinadas por el impulso de conservación.

Por el contrario, la agresividad maligna, denominada por el autor como crueldad y destructividad, es “específica de la especie humana y se halla virtualmente ausente en la mayoría de los mamíferos, no es programada filogenéticamente y no es biológicamente adaptativa; no tiene ninguna finalidad y su satisfacción es placentera.” (Fromm, 1983,18)

La agresividad toma entonces otro sentido al estar predispuesta por el aprendizaje, las relaciones humanas y los factores socioculturales: la violencia, cualidad exclusiva del hombre que se piensa y se planea. En otras palabras, “más allá de la agresividad natural y de la aceptación de que vivimos en permanente conflicto con nosotros mismos y con los demás, está la violencia, un comportamiento de agresividad gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. La violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural.” (Ortega, 2003,26)

Las interpretaciones del término violencia antes presentadas llevan a caminos diversos en tanto están sometidas a los enfoques de estudio que cada autor despliega y por los cuales visibiliza ciertas conductas transgresivas. No obstante, dichas nociones presentan un componente común, la intencionalidad de someter, dañar, lastimar y devastar al prójimo. Estos elementos quedan reflejados en la definición que la OMS (2002) realiza sobre el término:



“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”(2002,3)

Esta concepción tiene importancia porque destaca los hechos visibles que generalmente acaparan la atención, dando oportunidad para señalar formas indirectas o sutiles que también atentan contra los derechos y libertades del ser humano (Carrillo y Prieto, 2010), ya sea en una acción psicológica, una pauta social impuesta, censura o exclusión (Constante, 2007).

En éste sentido resalta el carácter multifacético de la violencia, el cual logra ser matizado a partir de los niveles de análisis propuestos por Galtung (2003), que distingue planos de abordaje. El primer nivel de análisis alude a la violencia directa, distinguida por el reconocimiento del actor intencionado que daña o hiere a otro, constituyendo conductas visibles y no tan visibles que se gestan en las relaciones entre los seres humanos. La segunda aproximación se caracteriza por la ausencia de una persona concreta que efectúa la acción transgresiva, aludiendo la violencia estructural que procede de los sistemas sociales y que causan opresión, explotación, hambre, miseria e incluso la muerte. El tercer nivel es la violencia cultural o simbólica, en la cual se ubican aspectos de la cultura que contribuyen a formar creencias, valores, modos de pensar y de dirigir las acciones que violentan la vida de los sujetos. De acuerdo con Galtung (2003), el racismo, el machismo, la homofobia y el odio religioso son formas de violencia simbólica que producen muerte y destrucción del tejido social.

Situando los niveles de análisis expuestos como marco de referencia, el trabajo que desarrollo lo ubico dentro del primer nivel por el interés puesto en la violencia directa presente en los escenarios escolares, donde hay un reconocimiento de quien la realiza, quien la padece y quien la observa. De este modo, la concepción de violencia queda remitida a una manera de actuar, directa o por omisión de un individuo o grupo en el que se asocian



elementos personales, interpersonales, sociales, culturales, políticos e históricos con el fin de lastimar, someter, maltratar y dañar a otro sujeto en su integridad física, psíquica o moral; engloba no sólo un tipo de acto visible, sino una gama de conductas: golpes, insultos, manipulación, acoso, exclusión social, abandono.

Es esta definición la que sitúo para el escrito por la posibilidad de abandonar el concepto de violencia a ciertos tipos de hechos visibles, demandando la necesidad de ubicar las diferentes formas y manifestaciones de violencia que se gestan en las relaciones sociales y por las cuales se logra caracterizar la problemática.

En su transcurso por la vida, el hombre va forjando su identidad, ideales, conductas, nociones sobre el mismo y del entorno que lo van acompañar. Un ejemplo es la imagen que cada individuo construye sobre la violencia: peleas, maltratos, insultos, robos y abusos sexuales; asumiendo, en muchas ocasiones, creencias puestas a cierto tipo de actos, a grupos sociales particulares, a víctimas y victimarios, destacando el aspecto relativista y valorativo del término (Constante, 2007).

Sin embargo, esta problemática no es exclusiva de un estrato social, cultural o económico ya que se manifiesta “tanto en sectores populares como en familias adineradas, en personas analfabetas como en universitarios con varios doctorados y, muchas veces, entre quienes nos hablan de ella preocupados por su índice de crecimiento” (Hernández, 2001,94), abarcando a hombres como mujeres de todas las edades.

La violencia tiene múltiples caras, formas, expresiones tan diversas que escapan de la atención. Hay actos y eventos que se entrelazan unos con otros, siendo gran parte de las manifestaciones que se ven, el reflejo de otras que no se observan. La forma puntual y visible está en los golpes y otra más sutil con palabras, actitudes y discursos (Imberti, 2001).



La violencia es un fenómeno complejo por los diversos sentidos y usos en que se presenta, por lo que mi intención aquí es ubicar aquellas manifestaciones que se gestan en las relaciones interpersonales y que me posibilitan su abordaje. Por ello, presento la siguiente tipología basada en diferentes actores:

- **Violencia física:** Evidente, intencionada en la que se utiliza alguna parte del cuerpo, algún objeto, arma o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física de una persona. Se manifiesta a partir de lesiones con puño, mano o pie; lesiones con objeto; mutilaciones, deformaciones y quemaduras (Krauskopf, 2009; Torres, 2001, Mira, 2006).
- **Violencia verbal:** Uso de palabras ofensivas que atentan con la dignidad de una persona. Se alude a los insultos, expresiones que degradan la dignidad y bromas empleadas para ridiculizar (Martos, 2003).
- **Violencia psicológica:** Ataques emocionales que producen temor, inseguridad, culpabilidad, pérdida de identidad y autoestima. Presenta características que permite clasificarla en tres categorías:

Maltrato: Consiste en un trato degradante continuo que ataca la dignidad de la persona. Se distingue bajo la forma de hostilidad verbal, como gritos, insultos, descalificaciones, desprecios, burlas, ironías, críticas permanentes y amenazas. También se aprecia en actitudes como celotipia (celos patológicos), control de los actos cotidianos, bloqueo de las iniciativas, prohibiciones, condicionamientos e imposiciones (OMS, 2002; Krauskopf, 2009).

Acoso: Se ejerce con una estrategia, una metodología y un objetivo. La víctima es perseguida con críticas, amenazas, injurias, calumnias para lograr que caiga en un estado de desesperación, malestar y depresión que la haga abandonar el ejercicio de un derecho o someterse a la voluntad del agresor (Martos, 2003).



Manipulación: Despreció al valor de la persona como ser humano y su toma de decisiones, negándole la libertad, autonomía y derecho a tomar disposiciones acerca de su propia vida y sus propios valores (Martos,2003).

- **Violencia sexual:** Consiste en imponer u obligar a una persona a tener relaciones o actos sexuales. Comprende además actos como el manoseo, hostigamiento, violación y el forzamiento a ver actos con carga sexual (Krauskopf, 2009; Torres, 2001, Mira, 2006).
- **Violencia económica:** Control y manejo de los recursos materiales: dinero, bienes y valores para recompensar o castigar; chantaje económico; apoderarse de bienes sin el consentimiento adecuado (Torres, 2001; Mira, 2006).

La violencia admite graduaciones y múltiples manifestaciones que se expresan en el ámbito económico, político y cultural; en escenarios como la familia, la calle, los medios de comunicación y la escuela. Si bien los actos que concurren dentro de la escuela reflejan una parte de la violencia que se vive dentro de la sociedad, no puedo dejar de ver que también se producen situaciones que son propias de los escenarios escolares. (Tello, 2005, Jiménez, 2010)

Es frecuente encontrar en la prensa noticias sobre la existencia de niños, adolescentes y jóvenes violentos con sus compañeros y maestros, que portan armas, que roban o en las que se registran situaciones que hasta hace unas décadas no conocíamos. No obstante, como asegura Mc Luhan (citado en Ignasi, 1998), los medios de comunicación construyen una versión de la realidad, en este caso, una versión de la violencia escolar. Mi intención no es quedarme en este nivel, sino sobrepasar los discursos mediáticos con el fin de comprender bajo una perspectiva analítica y fundamentada la violencia escolar. Es así que a continuación centro la atención en el constructo.



1.2. La violencia escolar

Tradicionalmente, la comunidad educativa ha utilizado el término violencia escolar para referirse a los distintos problemas que afectan el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje; inconvenientes que han ido desde el relajo en clases, la desmotivación para el estudio y las faltas de disciplina, hasta los fenómenos de intimidación y malos tratos. (Gutiérrez *et. at.*, 2008).

La violencia escolar no es un fenómeno uniforme. Por el contrario, es una realidad multiforme, cambiante, con varias caras, formas e intensidades presentes en la vida de la escuela. De ahí que se conduzca a interpretaciones variadas sobre los actos y situaciones transgresivas. Sin embargo, como advierte Furlan (2005b) es importante ser cuidadoso y atento para no nombrar bajo el término violencia los diferentes problemas escolares. No se trata de agrupar todo lo acontecido dentro de un mismo rubro.

Charlot (citado en Abramovay, 2005) define la violencia escolar como un fenómeno heterogéneo que rompe con las representaciones creadas de una infancia inocente y una escuela como lugar pacífico. Hay un reconocimiento de dinámicas que trastocan y modifican los sentidos atribuidos a la escuela, sus prácticas, actores y finalidades.

Para Serrano (2006), este fenómeno se caracteriza por ser una acción u omisión intencionada que ocurre en la escuela o alrededores por personas implicadas en el contexto escolar y que causan daños a terceros. Coincide con Pasillas (2010) en tanto es producto del conjunto de participaciones socioculturales de los actores de la escuela.

Del Rey y Ortega (2001) agregan que la violencia escolar existe cuando un actor o grupo de actores se ve insultado, físicamente transgredidos, socialmente excluido o aislado, acosado, amenazado o atemorizado por otro u otros protagonistas escolares, generando una forma de interacción donde el ejercicio del poder y la fuerza se usan para lastimar y someter.



En este marco de aproximaciones, puedo definir la violencia escolar como un fenómeno que acontecen en la escuela, no es del orden académico pero afecta lo académico, escolar y educativo, mostrando la vulnerabilidad de la institución. Se manifiesta en el universo escolar y su alrededor inmediato por un repertorio extenso de acciones y omisiones, con distintas direcciones que violan la integridad física, psicológica y social de un actor escolar.

Este tipo de violencia impacta en alumnos, maestros, directivos y padres de familia en tanto se es víctima, victimario u observador de la misma. De acuerdo con Villanueva (2005), el fenómeno puede distinguirse bajo tres perspectivas. La primera se ubica en las relaciones interpersonales, gestándose en los múltiples vínculos entre los distintos protagonistas. La segunda, bajo una forma institucional donde se distingue la existencia de mecanismos de la escuela que generan violencia o la violencia que ella no contribuye a atenuar. Finalmente, el tercer horizonte postula la violencia que se origina en el contexto social y cultural, irrumpiendo en las escuelas con la producción de formas de pensar y actuar discriminatoria y transgresivamente. Puedo pensar que se trata de los niveles de análisis propuestos por Galtung enfocados en los escenarios escolares.

Particularmente, la violencia bajo una forma institucional se visualiza en el recurso de poder que tienen los maestros para controlar, descalificar y sancionar, es decir, la violencia que se encuentra legitimada por el discurso educativo y preservada por el docente (Gómez, 2005).

En mi caso, como he señalado, mi atención está en la violencia interpersonal, particularmente en las relaciones entre pares, donde destacan como formas y manifestaciones de violencia escolar:

- **Violencia física:** Daño directo y evidente de un actor escolar hacia otro a partir de golpes, patadas, bofetadas, riñas y trasgresiones con un objeto. Otras formas físicas se



visualiza con acciones que van hacia la infraestructura o bienes de la institución como el vandalismo y destroz de mobiliarios.

- **Violencia verbal:** Utilización de la palabra para lastimar, ofender, humillar, despreciar y hacer sentir mal a un actor del universo escolar, encontrándose los insultos, ofensas y sobrenombres ofensivos.

- **Violencia psicológica:** Conjunto de acciones que repercuten fuertemente en la autoestima, la capacidad de vincularse y de sentir de un escolar. Sobresalen manifestaciones como el acoso (*bullying*), chantaje, amenazas, aislamiento y ridiculización.

- **Violencia económica:** Refiere el control de los recursos económicos de uno o varios escolares a partir del cobro por ocupar un espacio físico, robo y extorsión.

- **Violencia sexual:** Acciones que vulneran la sexualidad de un actor escolar, comprendiendo los tocamientos genitales, hostigamiento físico, sometimiento a exhibiciones sexuales y violación.

En este marco de manifestaciones, identificó dentro de la escuela una gran variedad de formas de violencia. Puedo hablar de hechos muy evidentes y difíciles de ocultar como los golpes e insultos hasta situaciones más sutiles: amenazas y acoso entre iguales.

En las últimas dos décadas, la investigación del fenómeno por la comunidad educativa ha contribuido a su reconocimiento, así como la búsqueda de soluciones para que desde la educación se atienda. Es por ello que con el fin de recuperar los conocimientos obtenidos presento a continuación un marco donde se expone el estudio desplegado sobre la violencia escolar.



1.3. El estudio de la violencia escolar

La investigación de la violencia escolar comienza al norte de Europa en los años 70, donde destacan los trabajos de Olweus (1978) sobre las trasgresiones entre escolares a partir de formas físicas y verbales. Sus estudios estuvieron enfocados a definir y distinguir el acoso o bullying como una forma de acción violenta que se caracteriza por ser una persecución con ataques repetidos y visibles de un escolar hacia a otro. Se trata del fenómeno mayormente conocido y que refiere intimidación, abuso y hostigamiento.

Uno de los principales trabajos desarrollado por este investigador, longitudinal y de carácter diagnóstico, se centró en casi 830 escuelas noruegas y con 130,000 alumnos, donde con la implementación de un cuestionario se logró identificar que el 15% de los escolares sufre acoso (Blaya, 2010).

Con la difusión de dichos estudios, otros países europeos centraron su atención en la violencia escolar. En Inglaterra, los primeros trabajos resaltaron la complejidad del fenómeno en tanto su definición por las múltiples interpretaciones de los protagonistas escolares (Hayden & Blaya; 2001). Posteriormente, una línea de investigación se focalizó en el estudio del acoso entre pares, destacando los trabajos de Smith (2002) por identificar formas directas de intimidación, además de maneras indirectas que causan daño y dolor, entre ellas, la propagación de rumores, él envió de notas ofensivas o la exclusión del grupo. Indagando sobre la presencia del fenómeno en 24 escuelas inglesas de educación básica, distinguió que un 10% de alumnos eran victimizados en tanto un 6% se reconocían como agresores (Román y Murillo, 2011).

Otros estudios desplegados en este país se aproximaron a los factores que se entrelazan en la problemática: personales, familiares y escolares (Bulton, *et. al*, 1999; Smith, 2004) así como en la distinción de las características de los distintos roles implicados en el



acoso: agresor, víctima y espectador (Smith *et. al*, 2004; Farrington, 2005; Smith & Monks, 2008).

En España, a principios de los años noventa, sobresalen los trabajos centrados en la violencia entre pares realizados por Ortega y su equipo de investigación. Para ellos, esta violencia se manifiesta en formas sutiles con la articulación de dos convenciones: la ley de sumisión – dominación y la ley del silencio (Ortega, 2008). La primera refiere una unión perversa entre el agresor y su víctima, donde ésta última tiene escasas posibilidades de liberarse del control y el acoso al que es sometida. La segunda alude al grupo de compañeros que no siempre están dispuestos a ayudar a la víctima, callando lo acontecido y aumentando la impunidad del agresor.

Además de esa línea de investigación, distintos estudios focalizados en el impacto que el acoso entre pares genera en la vida académica y social de quien la padece, encontrándose como principales consecuencias el bajo rendimiento escolar, la baja autoestima, la inseguridad, la ansiedad y la depresión (Mora–Merchán, 2006; Cerezo, 2008; Avilés, 2009).

Una de las investigaciones más significativas en España en tanto muestra las magnitudes del fenómeno del acoso entre pares en las diferentes comunidades autónomas fue realizada por el Defensor del Pueblo (2007), con una muestra de 3,000 estudiantes de 300 escuelas de nivel secundaria del sector público y privado. Los resultados indicaron que en más de la mitad de las escuelas se presentan situaciones de intimidación; siendo entre 25% y 45% los escolares que sufren la problemática, principalmente con violencia verbal, seguida de la exclusión social a través de acciones como ignorar o no dejar participar.

En Francia, refiere Blaya (2010), los primeros estudios centraban la cuestión de la disciplina de los escolares para paulatinamente ubicar la violencia que la propia escuela generaba en tanto reproductora de desigualdades.



Es a mediados de los años noventa cuando comienza a tener un reconocimiento distinto el fenómeno, derivado en gran parte de los estudios desarrollados por Debarbieux (1997). Este autor, indagando sobre el clima escolar; resultado del modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula y la relación entre alumnos, distingue situaciones transgresivas como producto de las condiciones presentes fuera de la institución escolar. En este sentido, las escuelas presentes en zonas de escaso recursos y con altos índices de inseguridad presentan en su interior mayormente situaciones violentas, aunque es la institución escolar escenario de manifestaciones que le son propias, una de ellas, la victimización.

En América Latina, los estudios comienzan a finales de los años noventa y principios de la nueva década, debido a la preocupación por el incremento de la violencia en las proximidades escolares y posteriormente expresadas bajo distintas especificidades en su interior. La mayoría de los trabajos son de carácter exploratorio con el objetivo de ubicar la magnitud del problema en las escuelas.

En Brasil, recupero a Abramovay (2005a), quien desplegó varias investigaciones abarcando distintas capitales de los estados brasileños para identificar las formas de violencia escolar y los impactos generados en el proceso educativo y sus protagonistas. Los hallazgos mostraron que los hurtos y los robos son formas violentas padecidas con mucha frecuencia por los estudiantes y en menor medida por los profesores.

En relación a la violencia entre pares, distingue los insultos, ofensas y rumores como elementos que han marcado fuertemente las relaciones, destacando como estrategia de resolución de conflictos, las peleas. Estas últimas, nos refiere la investigadora, están presentes en proporciones menores entre los estudiantes pero se caracterizan por una participación tanto de hombres como de mujeres por igual, con un alto grado de violencia al ser acciones físicas graves que dejan como resultados heridas y hematomas de alto riesgo (Abramovay,2005b).



Entre las consecuencias que logra identificar están el deterioro de la calidad de las clases y el desempeño académico; ausentismo escolar; sentimientos de miedo, temor e inseguridad en los estudiantes; dificultades en el desarrollo profesional del cuerpo docente en tanto mayor es la violencia, mayor será el tiempo dedicado a ella y no a sus actividades didácticas (2005a).

Finalmente, la investigadora propone una mirada al interior de las escuelas para reconocer las experiencias y esfuerzos locales en tanto portadoras de nuevos conocimientos, trayectorias y prácticas innovadoras que se posibilitan como instrumentos eficaces para minimizar la violencia escolar.

En Chile, señalan Varela, Farren y Tijmes (2010), las primeras aproximaciones al fenómeno se dan a partir de información estadística levantada por el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, en la cual se logra identificar una percepción alta de la violencia escolar por parte de los estudiantes, que además incrementa con los años. Entre las manifestaciones que son distinguidas con mayor frecuencia están la psicológica y física, aunque se reconoce que las amenazas, el acoso, las trasgresiones sexuales y con armas aumentan de un año a otro.

En Nicaragua un importante estudio fue realizado por Ortega y su equipo de investigación (2005) para identificar las formas más frecuentes de violencia interpersonal dentro del universo escolar. Con una muestra de cinco mil 885 estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la capital del país (Managua), se identificó que un 48.3% ha sufrido un robo; un 45.3% es insultado; 37.5%, golpeado; 37.2%, excluido; 25.5%, amenazado y 4% trasgredido sexualmente. Particularmente el nivel de violencia sexual resulta alarmante, ya que de cada 100 alumnos 4 sufren éste tipo de situaciones. Además, otro resultado significativo se da en relación al género; los hombres son distinguidos participes con mayor frecuencia, ya sea como víctimas o victimarios que las mujeres en los hechos de violencia escolar.



En México, las primeras investigaciones se desarrollan en los inicios del siglo XXI, partiendo desde un enfoque de la disciplina o bien de una forma dispersa y subordinada a otras problemáticas como el alcoholismo, consumo de drogas o violencia intrafamiliar (Furlan, 2005b). En esta línea de aproximación al fenómeno se encuentra un estudio dirigido por Ortega, Ramírez y Castelán (2005), quien diferencia los conceptos de maltrato familiar, violencia escolar y adicciones, estableciendo sus articulaciones.

Los autores distinguen una relación particular de aquellos chicos que sufren maltrato en la familia y los involucrados en hechos de violencia en el ámbito escolar. Identifican también el consumo de drogas como factor causal, sin ser el único, pero sí contribuyente para gestar estas situaciones. Se destacan datos recolectados por el sector salud para señalar que de 564 denuncias recibidas en el ciclo escolar 2003 – 2004, la mayoría son por maltrato físico entre estudiantes.

Con la irrupción en las dinámicas escolares de acontecimientos transgresivos, la violencia escolar se ubica como tema central de trabajos como éste, gestando una línea de investigación focalizada a explorar las manifestaciones presentes en la vida cotidiana de contextos escolares específicos.

Dentro de estos primeros trabajos, se encuentra un estudio realizado por Gómez (2005) en dos escuelas primarias de la Ciudad de México. En ellas ubica la violencia física como la forma más frecuente e inmediata para transgredirse entre pares, seguida de las burlas y calificativos negativos. Se trata de hechos y situaciones que se ejercen con frecuencia en las cercanías del plantel, baños o patios, es decir, espacios donde pareciera que no hay presencia de autoridades.

Por otro lado, distingue la violencia institucional como mecanismo de control operada por los docentes a través del castigo, los golpes y la marginación, destacando las contradicciones de estos actores escolares en tanto que utilizan un discurso educativo de



rechazo a la violencia y su ejercicio, pero reconocen su utilización cuando llega a ser necesario. Por ello, “si los maestros tienen las aulas para imponer su palabra y decisiones, los alumnos buscan y crean espacios para hacer lo mismo.” (Gómez, 2005, 712)

Siguiendo la línea de los estudios exploratorios, recupero un trabajo realizado por Velázquez (2005), donde recupera las vivencias marcadas por la violencia de estudiantes de preparatoria en el tránsito por los distintos niveles educativos. La investigación indica que gran parte de los escolares han vivido acoso por parte de sus compañeros, siendo las mujeres víctimas con mayor frecuencia que los varones. Además, el acoso entre iguales no es un caso aislado, sucede más de lo que se piensa, se presenta en todos los niveles educativos y los agresores no pertenecen a un sólo género. Las mujeres recurren más a la violencia verbal y los hombres lo hacen por medio físico. Así el miedo a la diferencia, el racismo, los prejuicios sociales y la intolerancia juegan fuertemente para que estas situaciones se gesten (Velázquez, 2005).

Desde una mirada social, Tello (2005) realiza un estudio sobre los factores operantes en los contextos inmediatos de la escuela que llevan a los alumnos aprender conductas de violencia, ilegalidad y corrupción, mismas que son socializadas al interior del espacio social con sus pares, maestros y directivos. Atenta la autora en una institución ubicada en un barrio popular, recoge datos exploratorios que refieren que un 88% de los alumnos afirma estar en un ambiente agradable y de respeto; un 13% de alumnos señalan haber visto un arma en la escuela; un 15% haber visto droga; un 30% reconocen haber recibido y dado golpes, y un 23% afirman haber sido víctima de violencia en la escuela. Resultados, que de acuerdo con Tello, son generados por una descomposición del tejido social.

Otros estudios visibilizan las distintas formas de violencia escolar entre pares (Saucedo, 2005; Prieto, 2005; Chagas, 2005), siendo la violencia física la expresión con mayor frecuencia. Además, hay un reconocimiento a situaciones que no son de gran recurrencia pero si de fuerte impacto como el robo, el vandalismo o las heridas con armas.



Es importante destacar que en estos primeros estudios se distinguen rasgos del entorno de la escuela, de ella misma, su estructura y organización, y de las familias de los escolares como contribuyentes para que las situaciones de violencia se presenten (Velázquez, 2008). De tal modo, es posible interpretar el fenómeno en un marco amplio, alejándose de aseveraciones universales y determinismos centrados únicamente en las relaciones entre pares para dar paso a las especificidades y articulaciones gestadas en las escuelas mexicanas.

Un importante estudio que explora la situación de la violencia escolar en las escuelas, fue realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), en el cual se entrevistó a un aproximado de 48 mil alumnos de primaria y 52,251 de secundaria, así como a 22,369 docentes de primaria y 6,171 de secundaria correspondientes a la mayor parte del país, durante el ciclo 2004-2005. Los resultados resaltan una cantidad mayor de alumnos que fueron identificados como víctimas de violencia en comparación de quienes la ejecutan, con una participación frecuente de los hombres en dichas situaciones.

Por otra parte, la victimización o acoso se identificó con un 17.8% en primaria y un 13.1% en secundaria. En el primer nivel sobresale el robo como manifestación de mayor frecuencia seguida de la burla y las trasgresiones físicas. En el segundo nivel escolar también destaca el robo, seguido de las agresiones físicas, burlas y amenazas. Estas aproximaciones posibilitan distinguir que el robo es la manifestación presente con mayor recurrencia tanto en escuelas primarias como secundarias.

Siguiendo con el estudio, hay una percepción baja de la violencia por parte de los profesores, reconociendo una mayor presencia en las escuelas secundarias, especialmente en las privadas. Identifican entre los escolares como principal manifestación el daño a las instalaciones, seguida de las peleas y la intimidación, siendo también ellos víctimas a través del daño a sus propiedades.



En los últimos años la investigación sobre el fenómeno continua en el país, partiendo de un conocimiento sólido, llegando a puntos de encuentro sobre rasgos característicos y propios de la violencia escolar en tanto formas, manifestaciones, factores detonantes e implicaciones en los procesos educativos (Furlan *et al.*, 2010).

Hoy en día, el debate está colocado en las posibilidades que tiene o puede tener la escuela para atender la problemática, los programas y acciones de intervención, y la política educativa que reconoce el problema y desarrolla acciones para su abordaje. Justamente el avance en la explicación de este fenómeno ha posibilitado la estructuración e implementación de acciones destinadas a prevenir y atenuar las situaciones de violencia escolar. Las iniciativas, en su mayoría, parten de los estudios desplegados con el reconocimiento de los rasgos que denotan y caracterizan la problemática. Con la intención de situar un marco de referencia para el Programa *Escuela Segura* y ubicar elementos de abordaje, recupero enseguida programas de intervención ante la violencia escolar.

1.4. La intervención educativa frente a la violencia escolar

Articulando los procesos de reflexión, indagación y explicación de la violencia escolar con la preocupación ante las situaciones, hechos y acontecimientos presentes en la escuela, en los distintos países autoridades educativas y académicas, en algunos casos juntas y otros por separado, realizan esfuerzos para generar, implementar y evaluar programas de intervención, con distintos enfoques, acciones, colaboraciones y recursos pero siempre con el objetivo de hacer frente al fenómeno.

Para Fernández- Ballesteros (citado en Gabantes 2000), un programa es el “conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implementados organizativamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas.” (2000, 89). Bajo dicha concepción y



delimitando a mi campo de interés, puedo decir que un programa de atención a la violencia escolar es un plan sistemático que especifica destinatarios, agentes, procesos, estrategias, actividades, medios, recursos y responsabilidades, para lograr impactar en el clima, relaciones y convivencia escolar.

Particularmente la intervención de la violencia social, de acuerdo con Concha-Eastman (citado en Krauskopf 2009), se ha realizado principalmente bajo tres niveles: represión y control; prevención y; promoción del desarrollo humano y recuperación del capital social. En el nivel represivo y de control se asigna un papel activo a los cuerpos policíacos y el sistema judicial con acciones intimidatorias a los transgresores de las leyes. En el nivel preventivo, incorporado por gran parte de los programas de atención, el objetivo se encamina a la disminución de los múltiples factores detonantes de la violencia, abarcando distintos planos sociales. Por último, el tercer nivel se enfoca en potencializar las habilidades personales y relacionales de los integrantes de la sociedad, para la generación de condiciones que no favorezcan el surgimiento de las situaciones transgresivas.

Se trata de distintos niveles de abordaje con acciones, recursos y participaciones específicas encaminadas a un fin, sin ser necesariamente contrapuestos entre sí, por el contrario, hablaría de abordajes complementarios en tanto que se interviene en la violencia en lo inmediato, frente a los hechos y situaciones presentes; atenuando las distintas causas y articulaciones gestoras, y con perspectiva a futuro mediante el enriquecimiento personal de los actores, las relaciones y condiciones sociales.

Situándome ya en el ámbito educativo, Krauskopf (2009), quien realiza una sistematización sobre los programas de intervención ante la violencia escolar, distingue cuatro enfoques de atención preventiva: clima escolar; convivencia; ciudadanía y cultural de paz; y habilidades para la vida.



En relación al clima escolar, atendiendo la estructura, organización y las relaciones presentes dentro de la escuela, la autora ubica dos perspectivas de abordaje: la corriente ecológica focalizada en minimizar los factores de riesgo y potencializar los factores protectores, y la perspectiva centrada en el fortalecimiento a la seguridad y la disciplina a partir del establecimiento de reglas claras y rígidas; cero tolerancia a las situaciones de violencia; y la intervención de las fuerzas policíacas.

Éstos son dos aproximaciones distintas en razón de las condiciones presentes en las escuelas, pensando la primera corriente como característica de contextos escolares donde las principales manifestaciones de violencia escolar remiten a los casos de intimidación entre pares (Ortega, 2008), mientras la segunda es característica de espacios donde se originan situaciones que colindan con prácticas delictivas y uso de armas de fuego. (Krauskopf, 2009)

Con respecto al enfoque de convivencia, la atención está centrada en las diversas relaciones interpersonales gestadas entre los actores escolares: directivos y docentes, docentes y alumnos, y entre estudiantes. Se constituye a partir de tres aspectos: gestión democrática en la escuela, instrucción basada en la cooperación y una educación enfocada al reconocimiento de emociones, actitudes y valores (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). Estos aspectos en su conjunto fomentan el diálogo, la escucha y la negociación, influyendo significativamente en la mejora de los vínculos personales. Las estrategias que destacan dentro de éste enfoque están: la mediación de conflictos, la ayuda entre iguales, el fortalecimiento de la asertividad y el desarrollo de la empatía.

En cuanto a la intervención destinada al fomento de la ciudadanía y la cultura de paz, los derechos humanos son la justificación de su razón de ser para visualizar la violencia como problemática que irrumpe con las libertades y valores de los protagonistas escolares. Por ello, las principales acciones son encaminadas a la búsqueda del respeto y ejercicio de dichas facultades, tratando de incrementar el empoderamiento, la responsabilidad y participación de cada actor frente a las demandas y necesidades de la escuela (Krauskopf, 2009).



Puedo pensar por lo anterior que la generación de un protagonismo activo y propositivo es el eje principal del enfoque, donde la construcción de la ciudadanía se gesta a partir de la difusión y concientización de los derechos, con una formación encaminada a la participación en la definición de regla y acuerdos, así como en asuntos de organización, planeación y resolución de problemáticas.

Mientras tanto y siguiendo con Krauskopf (2009), el enfoque de habilidades para la vida se destina al enriquecimiento de las competencias en los estudiantes para hacer frente a las distintas situaciones presente en su vida y obtener resultados positivos. De este modo, las acciones brindan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que mejoran las posibilidades del aprendizaje continuo y la articulación de nuevos conocimientos; favoreciendo competencias personales para resolver problemas y encontrar maneras distintas de hacer las cosas. Además, hay una intervención en el desarrollo integral con la búsqueda de la autonomía, la toma de decisiones, el equilibrio personal, la adquisición de valores, la sensibilización sobre el otro y el vivir en grupo para la realización de proyectos comunes.

Con lo que he dicho hasta aquí, puedo distinguir los distintos planos que abarcan los principales enfoques de prevención de la violencia escolar, entre ellos, la estructura y organización de la escuela, las relaciones entre los diferentes actores escolares y la formación de aspectos no académicos de los estudiantes. Si bien cada enfoque sitúa con mayor atención un aspecto de la vida escolar, me parece que todos involucran a los integrantes de la comunidad escolar para la búsqueda de soluciones desde y para la escuela.

Como he señalado anteriormente, los programas de atención a la violencia escolar son posteriores a las investigaciones realizadas por los especialistas en el campo. En Noruega, Olweus (1998) después de sus aproximaciones al acoso entre pares, desarrolla un modelo de intervención desde un enfoque preventivo y paliativo, dirigido a modificar las conductas transgresivas de los estudiantes con medidas específicas en cuatro niveles: la comunidad, la escuela, el aula y los individuos.



Entre las acciones de orden comunitario se ubicaron la difusión de información, mensajes *antibullying* y principios de buenas prácticas, así como el fomento a la participación de actores claves. Para la escuela, se propuso el establecimiento de un comité de prevención del *bullying*, capacitación de los miembros del comité, establecimiento de reglas contra el acoso, supervisión en los momentos de recreo e involucramiento de los padres de familia en la prevención. En el aula, existió la publicación y seguimiento de las reglas contra el *bullying*, reuniones semanales para la discusión de reglas, primeramente entre los alumnos y posteriormente con los padres. En el plano individual, hubo atención y seguimiento de las víctimas y agresores, pláticas con los padres de los alumnos involucrados y asesorías para el desarrollo de habilidades sociales (Olweus, 1998). Particularmente la actuación de los adultos se centró en mostrar interés y cercanía con los alumnos, en la firmeza sobre las conductas no deseadas, el repaso constante de las consecuencias cuando las reglas son quebrantadas y en el desempeño como autoridad mediante un rol positivo (Olweus&Limber, 2010).

Inspirados en la propuesta de prevención de Olweus, años posteriores en Inglaterra sobresale el Programa Anti-bullying Sheffield, diseñado para apoyar a las escuelas en el desarrollo de formas para reducir el acoso escolar (Smith, 1998). La iniciativa se dirigió a 23 colegios de la localidad de Sheffield con el diseño de un código de conducta general sobre el *bullying*, integrando la participación de alumnos, maestros, directivos y padres de familia, para después desplegar distintas acciones, entre ellas, actividades a partir del currículo; vigilancia en el tiempo del recreo; tribunales escolares; el fomento del apoyo entre pares y la atención individual a víctimas y agresores (Smith, *et al.*, 200). El desarrollo del programa contó con cursos de capacitación a los profesores y responsables del programa, difusión de materiales y asesoramiento por parte de expertos.

Con el interés por encontrar formas de intervención a los problemas de acoso entre pares, Ortega y del Rey (2001) a partir del programa Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) diseñaron una intervención con una visión sistémica y ecológica en tanto situaron la



realización de propuestas a contextos concreto a partir de dos planos de la actividad escolar: los procesos de enseñanza – aprendizaje y las relaciones interpersonales.

Las autoras reconocieron la importancia de abordar la escuela no sólo en las relaciones entre pares, si no también abarcando las relaciones profesor – alumno y entre profesores. (Ortega, R.; Del Rey, R. y Córdoba, F, 2010). Entre las líneas de programación que fueron propuestas, se encuentran: la gestión democrática de la convivencia, que refiere el establecimiento y cumplimiento de normas y reglas que operen en la vida escolar; el trabajo de grupos cooperativos, enfocado a orientar los procesos de enseñanza –aprendizaje hacia un modelo de apoyo y colaboración, priorizando la comunicación y negociación; y la educación de emociones, actitudes y valores, encaminado al reconocimiento de dichos aspectos en los alumnos y en sus compañeros (Ortega y Del Rey, 2001).

Derivado de este programa, años después Ortega y Del Rey (2011) desarrollan el Programa Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) con el objetivo de “sensibilizar, informar y formar a los agentes educativos para la prevención de la violencia mediante la educación de la convivencia” (2011,1). Entre las líneas de trabajo se ubicaron: la investigación; la sensibilización social; la formación de agente educativos para actuar en la prevención, diagnóstico y con los alumnos involucrados; la producción de material didáctico y atención a escolares mediante una línea telefónica.

Una intervención más frente a esta problemática se sitúa en Irlanda con el Programa ABC de O’Moore (2008), quien a partir de un enfoque global de la escuela busca generar conciencia sobre la violencia en la comunidad escolar, dotando a todos sus integrantes de estrategias y acciones para evitar o responder a las conductas transgresivas (O’Moore).

El trabajo del programa ABC se focaliza principalmente en la formación de directivos y docentes en temas de definición del *bullying*, sus causas, las características de la victimización y los efectos provocados en los involucrados, así como estrategias desde



enfoques reintegrados que superaran las acciones represivas, destacando la resolución de conflictos, la aproximación no culpabilizadora, el método Pikas de repartición de responsabilidades y consejos sobre manejo de la ira. Es incluida la familia con espacios formativos similares a los brindados al personal de la escuela, resaltando la empatía, la tolerancia y el respeto hacia los hijos. En lo que respecta al trabajo con los alumnos, se brindaron charlas informativas, profundizando en el papel de los espectadores como decisivo para minimizar las situaciones de acoso.

Centrando el interés en la búsqueda de soluciones ante el acoso entre pares, Farrington & Ttofi (2009) realizan un estudio de los programas llevados a cabo a partir de 1983 hasta mayo del 2009, principalmente de países desarrollados, donde destacan los elementos que han contribuido a disminuir el *bullying*. Entre ellos se encontraron la política *antibullying* en toda la escuela; reglas en el aula; conferencias escolares; detección y tratamiento del *bullying*; grupos cooperativos de trabajo profesional; información para maestros y alumnos; supervisión en los momentos de recreo; métodos disciplinarios; capacitación a maestros y padres de familia.

En América Latina, Krauskopf (2009) distingue el diseño de programas de intervención a partir de la preocupación en los altos niveles de violencia presente en los contextos cercanos al universo escolar. En este sentido, son programas que articulan factores externos e internos de la escuela.

En Brasil, destaca el Programa “Paz nas escolas” dirigido a reducir las diferentes formas de violencia presente en ámbito escolar. Las estrategias incluyen la movilización social; el establecimiento de una relación distinta entre la policía y la escuela; la producción de conocimientos e información operable para enfrentar la violencia y la difusión del tema de la paz en las escuelas.



En Colombia, el Programa Habilidades Para La Vida focalizó la promoción de la convivencia pacífica y la prevención de problemas psicosociales, entre ellos, la violencia escolar, a partir de talleres, encuentros, foros y charlas (Krauskopf, 2009).

De acuerdo con Furlan (2005b), en México a partir del incremento en el consumo y venta de drogas cerca de los contextos escolares, las autoridades del sector salud y judicial despliegan programas de prevención y atención a la problemática y sus relaciones, entre ellas, conductas de riesgos y violencia entre escolares.

Años después, con el reconocimiento de situaciones marcadas por la violencia en la escuela, el investigador identifica un programa de modificaciones curriculares para la formación del profesorado de secundaria, donde se proyecta la integración de una materia para abordar aspectos relativos a la convivencia y problemas de violencia escolar. Sin embargo, en la práctica no se llevó a cabo de acuerdo a como fue pensado (Furlan, 2005a).

Es en el año 2007 cuando surge la primera iniciativa gubernamental a nivel nacional para atender la seguridad y la violencia escolar: el Programa *Escuela Segura*, proyecto donde he centrado mi investigación, mismo que abordo con atención en el capítulo tres. Por ahora, es importante señalar la existencia de distintos trabajos en relación al programa (Zorrilla, 2008; Zurita, 2010) que se aproximan a su diseño, los cambios que se han efectuado en tanto objetivos y estrategias de intervención, y las dificultades en su ejecución, principalmente de organización y participación de la comunidad escolar.

Otros programas enfocados al tratamiento del fenómeno surgen en los últimos años desde distintos sectores, perspectivas, estrategias y recursos. Es el caso del Programa Escuela Sin Violencia (2009), gestado desde el ámbito educativo con el objetivo de mejorar el clima escolar y la calidad educativa mediante la difusión de una cultura de la no violencia y el buen trato. Para tal tarea, realizan pláticas informativas y de sensibilización; talleres, conferencias y



actividades lúdicas; asesoría legal y psicológica; capacitación docente sobre el *bullying* y su prevención.

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, está el el Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar (2011), el cual despliega conferencias, talleres y difusión de material para sensibilizar sobre el fenómeno, sus implicaciones y consecuencias.

Persiguiendo el sentido de búsqueda de alternativas para mejorar la convivencia en la escuela y afrontar las situaciones de violencia escolar, sobresalen iniciativas específicas desarrolladas en escenarios particulares. Es el caso de Spitzer (2010), quien recupera un programa de mediación de pares y relaciones de ayuda en una escuela de nivel superior, dirigidos principalmente a alumnos con talleres de sensibilización sobre la violencia escolar y el *bullying*, así como espacios de capacitación para formar mediadores.

Una ruta más de intervención contemplan propuestas para el desarrollo de habilidades sociomorales en los alumnos: la empatía, el diálogo, la autorregulación y el pensamiento crítico asociado a la toma de decisiones como estrategia preventiva (Fierro, 2010).

Hasta aquí presento las distintas aproximaciones realizadas al fenómeno de la violencia escolar, situando los distintos puntos de atención, recursos y participaciones que destacan intenciones preventivas y atenuantes principalmente en países desarrollados sobre los problemas de acoso entre pares, mientras para las regiones latinoamericanas, incluyendo México, la preocupación por el resguardo de la seguridad escolar. Ambas posiciones de gran valor en tanto brindan elementos desde donde pensar criterios, caminos de abordaje y posibilidades para futuras intervenciones.

Con la intención de distinguir los alcances obtenidos en los programas relatados y brindar un marco de referencia para la documentación del trabajo efectuado sobre *Escuela Segura* en los escenarios escolares, a continuación recupero las evaluaciones desplegadas por



los equipos responsables, que posicionaron datos sobre los impactos generados frente a la violencia escolar y sus involucrados.

1.5. La evaluación de programas de intervención sobre la violencia escolar

Ortega y colaboradores (2010), focalizados en programas de construcción de convivencia para prevenir la violencia, proponen seis fases para su diseño y ejecución, caracterizando cada etapa por el desarrollo de acciones específicas. Me parece importante recuperar el proceso para ubicar los momentos e importancia de la evaluación.

De acuerdo con dichos autores, la primera fase corresponde al análisis de contextos y evaluación de necesidades; la intención es recuperar los rasgos propios de las zonas donde se encuentran los escenarios escolares, así como las características de sus actores, dinámicas y situaciones presentes con relación al campo de abordaje. La segunda fase focaliza un periodo para la comprensión de la información detectada y las situaciones presentes, priorizando de forma coherente y realista, una intervención posible. En la tercera fase, se realiza la planificación y diseño de las estrategias, acciones y procesos, así como de los recursos materiales y humanos que serán necesarios para la consecución de objetivos. La cuarta fase implica el desarrollo y secuencia de las actividades proyectadas, donde entra en juego la participación, colaboración y responsabilidad de los actores implicados. En la quinta fase, se establecen los criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación crítica y reflexiva, encaminándose a la detección del impacto, logros y debilidades. La última etapa es la realización del informe sobre el proyecto y la difusión de la experiencia. (Ortega, *et al*, 2010)

A partir de esta propuesta, situando la evaluación como herramienta de análisis, explicación y valorización (Murray y Rossi, 2007), distingo su presencia desde el arranque de un proyecto, durante el desarrollo e instrumentación del mismo, y al final de toda ejecución,



de tal modo que forma parte fundamental de la planeación y control de procesos, siendo constitutiva de todo programa. (Nabor, *et al.*, 2009).

Con el objetivo de tener un referente conceptual sobre la evaluación de programas, recupero la definición que Pérez (2000) realiza al respecto, distinguiendo “un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa — valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.” (2000, 272).

Particularmente la evaluación de inicio comienza antes de la implementación del programa y abarca distintos elementos, entre los cuales están: los contextos inmediatos, las demandas y los destinatarios. Este tipo de valorización se encamina al análisis y reflexión de puntos de base desde donde partir y pensar un proyecto, manteniendo una importancia particular por ser el principal referente para las evaluaciones siguientes. (Pérez, 2000)

De acuerdo con Cabrera (citado en Tejada, 2004), los objetivos de las evaluaciones iniciales son:

- Brindar argumentos para el desarrollo de un programa.
- Identificar metas y objetivos.
- Visualizar las condiciones que caracterizan el medio donde será implementado el programa, las posibilidades operativas y la forma como puede responder a las demandas existentes.

Para Pérez (2000), los criterios para el desarrollo de una primera evaluación son la pertinencia y realismo de objetivos y metas; adecuación a contexto y destinatarios, suficiencia de recursos técnicos y humanos; la calidad técnica en tanto coherencia con las necesidades detectadas; viabilidad y las posibilidades de evaluación.



Por su parte, la evaluación procesual se caracteriza por enfocarse en la implementación del programa, abarcando la gestión institucional, la implicación y participación de los diversos actores, el desarrollo de las actividades y los resultados parciales previsto o no previstos (Tejada, 2004). Entre los criterios utilizados destacan el cumplimiento, la coherencia institucional y la satisfacción de los implicados, apuntalando las decisiones a la elaboración de ajustes eventuales. (Pérez, 2000)

Finalmente, la evaluación de resultados se efectúa al término de una instrumentación de un programa, con la búsqueda de datos empíricos y objetivos que distingan los alcances obtenidos en razón de los fines proyectados, así como los impactos, productos y situaciones gestadas (Spiel, *et al.*, 2010).

La literatura especializada en el campo de la evaluación, destaca este último proceso por la importancia de sistematizar, valorar, interpretar y juzgar las experiencias desarrolladas con miras a la búsqueda de mejores soluciones, contar con evidencias para próximas implementaciones o pautas para la generación de nuevas iniciativas.

Para Tejada (2004), la evaluación de resultados tiene que enfocarse en un primer momento los logros en tanto cambios gestados, previstos o no previstos, en los participantes con relación a los conocimientos, habilidades, actitudes, expectativas y motivaciones. Posteriormente, el análisis se sitúa en los impactos, entendiéndose como la actuación personal, profesional e institucional de los involucrados después de finalizar el programa. Por último, la mirada se coloca en los costos - beneficios, valorizando los recursos económicos, materiales y humanos que han sido involucrados. Bajo esta propuesta, la evaluación de resultados no sólo contempla un acercamiento a los alcances obtenidos en los participantes, sino que además, valoriza los recursos invertidos con el fin de buscar un mejor aprovechamiento de los mismos.



Consecuentemente con la evaluación final, es importante el establecimiento de ciertos criterios para valorar los resultados obtenidos. De acuerdo con Pérez (2000), éstos pueden ser:

- Eficacia: nivel de logro de los objetivos perseguidos
- Eficiencia: resultados en relación a las condiciones presentes y recursos utilizados;
- Efectividad: efectos no contemplados
- Satisfacción: cumplimiento a las necesidades de los destinatarios
- Impacto: impresiones en los escenarios aplicados.

Enfocándome en la evaluación de la eficacia de los programas por el sentido de búsqueda de estrategias y acciones concretas que brindan mejores resultados ante el problema de la violencia escolar, retomo a Kirckpatrick (citado en Spiel y colaboradores 2010), por brindar cuatro niveles de evaluación, ordenados jerárquicamente y con grados de complejidad de acuerdo a su posición, que posibilitan situar diversos planos. Los niveles son: reacción, aprendizaje, conducta y resultados.

El nivel de reacción, primer horizonte, analiza y valoriza el grado de aceptación de un programa, dando cuenta de la voluntad, motivación y disposición de los participantes para involucrarse en las propuestas. En el segundo nivel, aprendizaje, la atención se coloca en las modificaciones en el conocimiento, habilidades y actitudes como resultado del programa. En otras palabras, se trata de evaluar los aprendizajes obtenidos. Continuando, está el nivel de conducta, en el cual se juzga si los cambios de actuación de los participantes se han trasladado a otros espacios, tratándose de efectos que van más allá de una conducta presente en los escenarios escolares. El cuarto nivel, resultados, alude a modificaciones estructurales, del orden de la organización o el sistema, agregando la variable de tiempo. Su realización exige los resultados de las valorizaciones anteriores.

Profundizando en el desarrollo de estas evaluaciones, Tejada (2004), habla de dos aproximaciones metodológicas: experimentales y no experimentales. Las primeras se caracterizan por operar bajo postulados cuantitativos, destacando tres tipos de diseños:



- Preexperimentales: la atención se focaliza en un grupo único abarcando solamente posttest o incluyendo pretest y posttest
- Experimentales: abarcan un grupo muestra y un grupo control, bajo dos modalidades, con pretexto y sin pretexto
- Cuasiexperimentales: integran estudios temporales, compensados, de muestras separadas y con pretest y posttest.

Con relación a las evaluaciones no experimentales, basadas significativamente por postulados de corte más cualitativo, focalizan el grupo afectado por el programa con la posibilidad de controlar o no el nivel de entrada y contrastando con el nivel de salida. Son evaluaciones propias de estudios descriptivos apoyados por encuestas y con muestra de participantes o bien, de estudios de caso intensivos que describan todos los detalles sobre los escenarios y participante del programa (Tejada, 2004).

Finalmente, alude Tejada (2004), la diferencia entre ambas posiciones, además de los postulados por los cuales se parte, es la posición del evaluador, quien en los diseños experimentales mantiene una mayor distancia con los involucrados en el programa, mientras en los diseños no experimentales presenta un acercamiento mayor por la necesidad de implicarse con los actores que le dan vida al proyecto.

Con éste marco referencial entorno a la evaluación de programas de intervención, me parece importante retomar las evaluaciones que se han desarrollado en las iniciativas que anteriormente he abordado sobre la violencia escolar, principalmente los procesos que juzgan los resultados con la intención de recuperar elementos desde donde mirar el análisis y valorización de programas.

Inicio nuevamente con los trabajos de Olweus en Noruega, quien a partir de la implementación del programa de prevención de la violencia entre pares, desplegó estudios longitudinales que comparaban los resultados obtenidos en determinados tiempos del



cuestionario agresor – víctima, el cual indaga sobre aspectos y problemas de agredir y ser agredido, así como su frecuencia. (Olweus, 2012). Puedo decir que se trató de evaluaciones sobre la eficacia del programa, desde una perspectiva experimental que focaliza los cambios logrados en los destinatarios.

En términos generales, los resultados identificaron magnitudes significativas en los primeros años en tanto se presentó una disminución de más del 50% de las situaciones de intimidación, reducciones importantes en comportamientos problemáticos como el vandalismo y robo, así como una mejora en el clima escolar, al ubicar relaciones sociales más positivas y actitudes favorecedoras hacia la escuela y sus tareas (Olweus, 2010).

En otras dimensiones, los resultados del programa permitieron apreciar que la participación de los docentes jugó un papel importante en los resultados, ya que a mayor atención e involucramiento para generar y mantener las reglas y acuerdos, además de identificar e intervenir en los eventos de acoso, favoreció fuertemente la mejoría en las relaciones entre pares. (Olweus, 2012)

Siguiendo con las evaluaciones de los proyectos, el programa Sheffield aplicado en los escenarios de Inglaterra, contó para la valorización de su eficacia con análisis que comparaban el carácter y grado de las situaciones de violencia entre pares de escuelas participantes y escuelas no participantes; además de comparaciones de resultados de entrevistas y cuestionarios iniciales y durante el proceso de implementación con entrevistas finales de alumnos y maestros. (Smith, 1998).

Aproximándome a los resultados, se detectó que la gestión de una normatividad general de la escuela sobre la prevención del acoso escolar resultó útil y base para el desarrollo de todas las acciones. Además, en torno a los cambios en la estudiantes, se presentó una disminución de alrededor de un 40% de alumnos víctimas y agresores, así como un incremento en relación a los alumnos que reportan situaciones de acoso con los docentes,



destacando la participación de éstos como elemento clave para prevenir la violencia entre pares. (Smith, *et al.*, 2003)

Con relación al proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE), desarrollado en España, los trabajos se centraron en evaluar las modificaciones producidas en las relaciones personales del alumnado, los cambios de actitud frente al problema de la violencia escolar y su disminución. Los análisis y valorizaciones se basaron en dos procesos: uno, la aplicación de un instrumento antes de la implementación del programa y cuatro años después, sobre intimidación y maltrato entre iguales, encaminado a explorar tipos de agresiones, número de implicados y frecuencia, agregando un trabajo comparativo con escenarios escolares no participantes y con rasgos similares (Ortega, y Del Rey, 2001). El segundo proceso se encaminó a distinguir la efectividad de la intervención realizada por parte del alumnado en tanto si había observado cambios y en qué sentidos mediante la aplicación final de un cuestionario.

Los resultados arrojaron una reducción del 25% al 15% el número de víctimas de acoso escolar, cambiando la búsqueda de ayuda al notar un incremento para encontrar apoyo a este problema. Otros alcances indicaron una mejoría en el clima escolar, modificaciones en las actitudes de los alumnos frente a los malos tratos en tanto bajaron los índices de aprobación y justificación de la violencia, aprecio significativo a la innovación y atención a las problemáticas escolares, particularmente por las estrategias de gestión democrática, educación de los sentimientos y trabajo con las familias. (Krauskopf, 2009). Finalmente, mediante el análisis y comparación de los escenarios escolares, se detectó que los índices de maltrato son menores en las escuelas participantes al programa SAVE (Ortega, Del Rey, 2001).

Una evaluación más de la eficacia de un programa mediante un diseño experimental con la aplicación de una adaptación del cuestionario de Olweus antes y después de su instrumentación, se dio en el Programa ABC desplegado en Irlanda (O 'Moore, 2010). Al



igual que el programa SAVE, también contó con un análisis de resultados comparativos entre escuelas participantes y no participantes.

El trabajo de evaluación se basó en una pequeña muestra de escuelas, 5 de 53 como grupo experimental y 8 de 53 como grupo control, ubicando un descenso en las denuncias de acoso entre pares y en la victimización, alcance que no se presenta al comparar los resultados obtenidos en las escuelas que no participaron en el proyecto. (O'Moore, 2010).

De acuerdo con Krauskopf, en los escenarios latinoamericanos, “gran parte de los proyectos [...] (en un menor grado también en Europa), las evidencias son escasas, o no se reportan. La mayoría de los programas y proyectos no informan haber efectuado evaluaciones para alcanzar evidencias.” (2009, 93).

No obstante siguiendo con la autora, hay trabajos que intentan rescatar la experiencia obtenida a partir de los programas de prevención de la violencia escolar. Es el caso, en Colombia con el proyecto “Habilidades para la vida”, que contó con una sistematización a nivel general, donde se logró distinguir cambios en la conducta de los alumnos, mejora en el manejo de conflictos y mayor facilidad para reconocer y expresar sentimiento. En los docentes, se detectó buena aceptación a las propuestas y mejoría para abordar situaciones complicadas en la escuela; aproximaciones que si bien detectan modificaciones, no detallan las evidencias por las cuales se detectaron y documentaron los cambios.

Finalmente, recupero la evaluación del programa Paz na escolas de Brasil, donde la metodología seguida fue de corte cualitativo con aproximaciones estructuradas a la información brindada por los propios actores participantes. Se agregó una parte cuantitativa con el conteo de estados partícipes; convenios firmados entre las distintas autoridades educativas y gubernamentales; estudiantes involucrados en las actividades; docentes capacitados en derechos humanos y cultura de paz, y materiales producidos y difundidos a la



comunidad escolar. Sin embargo no se logra reconocer cuales son los alcances en materia de prevención de la violencia escolar.

Me parece entonces concluir, rescatando la importancia de la evaluación como parte constitutiva de un programa de intervención frente a la violencia escolar, presente en varios momentos y con el objetivo de enriquecer, colocar horizontes, analizar, comprender, valorar y evidenciar experiencias. Es momento de dar paso al marco metodológico de la investigación.



CAPÍTULO II. Marco metodológico

En los últimos años de implementación, el Programa *Escuela Segura* ha adquirido un enfoque formativo encaminado a enriquecer a los integrantes de la comunidad escolar, más allá de acciones represivas y urgentes, posicionando con claridad objetivos, lineamientos, propuestas de organización, acciones y recursos, para dar forma a una iniciativa preventiva de situaciones que irrumpen el universo escolar. (SEP, 2008)

Persiguiendo la reconstrucción de *Escuela Segura* desde los escenarios escolares y atendiendo a los procesos de interacción en su singularidad y particularidad vivencial, resulta imprescindible otorgar voz y poder a los distintos actores que le han dado vida, un uso y sentido al programa, recuperando el proceso real de implementación y las condiciones en las cuales es aplicado para ubicar los alcances o efectos gestados dentro de escenarios escolares concretos.

Trato de realizar un trabajo que recupere y haga evidente la aplicación del programa, buscando exponer y compartir herramientas de comprensión y atención al fenómeno de la violencia escolar. Una oportunidad para encontrar regularidades que contribuyan a minimizar las situaciones de violencia y colocar otro registro en la convivencia, “ya que a veces caemos en errores por los que otros ya han pasado o desconocemos actividades y buenas prácticas que están siendo útiles.” (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010, 317)

Con el objetivo de presentar el proceso y los recursos metodológicos utilizados para la investigación, en este capítulo expongo los rasgos característicos de los estudios de caso y las razones de su elección que me llevaron, desde la perspectiva cualitativa, a profundizar sobre realidades específicas de la vida escolar. Enseguida menciono las características de los recursos metodológicos utilizados, destacando las guías de entrevista como instrumentos para la recolección de información. Ubico posteriormente algunas características de las escuelas secundarias para dar un retrato general de los espacios donde desarrolle el estudio,



continuyendo con la presentación de las categorías construidas para la organización, análisis e interpretación de información. Finalmente recupero algunos referentes, sin tratar de profundizar pero si con la intención de entender la perspectiva del cambio cultural propuesta por Giménez (2005) para otorgarle un sentido distinto a la información recolectada y colocar los alcances obtenidos del Programa *Escuela Segura* a partir del desplazamiento de significados, contribuyendo a la detección de cambios gestados en las dinámicas escolares que si bien no responden propiamente a los objetivos planteados si marcan una variación y diferencia que es importante reconocer.

2.1. El estudio de casos

Para realizar una investigación que me aproxime al proceso de implementación y los alcances entorno a un programa gubernamental, considero que la metodología cualitativa es la más adecuada, ya que como refieren McMillan y Schumacher (citados en Hernández y Opazo 2010), el enfoque está basado en una construcción que asume una multiplicidad de realidades construidas socialmente, mediante las percepciones individuales y colectivas de una misma situación, siendo el objetivo principal la comprensión del fenómeno social desde esas perspectivas, de los puntos de vista de los participantes con la interpretación de la subjetividad enmarcada en contextos específicos.

Siendo coherentes con la perspectiva trazada de investigación, el método que adopto es el estudio de casos por tratarse de un examen sistemático y en profundidad utilizado para comprender una realidad social y educativa o como refiere Stake (citado en Bisquerra, 2004) un “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.”(311).

La elección se da porque los supuestos fundamentales de los estudios de caso van en congruencia con las características de mi investigación en tanto se presenta la posibilidad de



profundizar sobre una realidad a partir de unos primeros datos analizados; la pertinencia en estudios a pequeña escala con un marco limitado de tiempo, espacio y recursos; y la oportunidad para la toma de decisiones, implicarse, desenmascaran prejuicios o preconcepciones sobre una realidad social (Latorre citado en Bisquerra, 2004), en mi caso, sobre la implementación y los alcances del Programa *Escuela Segura*.

Además, la investigación desarrollada tiene relación con los elementos característicos de los estudios de caso al ser particularista, descriptiva, heurística e inductiva. Es particularista al tener como foco central la comprensión profunda de la realidad singular del programa, estructura, procesos, acciones y resultados en espacios escolares específicos sin la intención de generalizar. Es descriptiva porque brinda narraciones ricas, en tanto retomando a Muñoz y Muñoz (citados en Bisquerra 2004), responde a una comprensión global proveniente de una exploración holística intensiva y con múltiples perspectivas de obtención de información. Es heurística “porque ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirse nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya se sabe.” (Bisquerra, 2004, 313) Por último, es inductiva en tanto la identificación de rasgos característicos posibilita plantear regularidades, hipótesis y distinguir relaciones en circunstancias y contextos similares.

De acuerdo con Stake (citado en Bisquerra, 2004), se presentan tres modalidades de estudios de casos. El primero es el estudio intrínseco de casos que su objetivo fundamental es alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo; el interés está en realizar una exploración particular. El segundo refiere un estudio instrumental de casos, donde éstos se ubican como el medio para tener una mayor comprensión sobre una realidad; indagar para ilustrar una temática. La tercera modalidad son los estudios de casos colectivos, los cuales se aproxima a un fenómeno social a partir del estudio intensivo de varios casos, brindando mayores elementos para dimensionar con mayor claridad el objeto de estudio.



Dentro de esta categorización, mi trabajo lo ubico como un caso de estudio instrumental en tanto las aproximaciones a los escenarios escolares posibilitan distinguir cómo se conceptualiza e instrumenta *Escuela Segura* y a partir de ello, identificar cuáles son los efectos que se gestan en los ambientes y dinámicas escolares. Además lo sitúo como un estudio de casos colectivo por abarcar dos escenarios escolares.

Agregando a esta categorización, Merriam (citado en Bisquerra 2004), distingue los estudios de caso en razón de su informe final. Está el estudio descriptivo que se caracteriza por un trabajo detallado sin una fundamentación teórica, ni hipótesis previas. Otro, es el estudio de casos interpretativo que se constituye por descripciones densas con el fin de desentrañar una realidad, donde se parte de un análisis inductivo para el desarrollo de categorías conceptuales que afirmen o contrasten los supuestos teóricos ya establecidos. Por último, se ubican los estudios de caso evaluativos, que aparte de describir contextos y explicar vínculos, se encaminan a la generación de juicios de valor. Justamente el estudio desplegado lo enmarco en esta última modalidad en tanto se busca la aportación de herramientas que permitan comprender la aplicación de un programa de intervención de la violencia escolar en el contexto mexicano y revelar su alcance.

2.2. Recursos metodológicos

Siguiendo una inmersión en la realidad escolar, es la entrevista cualitativa, según Benney y Hughes (citados en Taylor y Bogdan 1987), la herramienta para excavar las interpretaciones, creencias, valoraciones y sentimientos que tiene los sujetos en relación a un acontecimiento, una actividad o un escenario particular.

Por su parte, Balcázar (2005) define la entrevista como una técnica de elaboración y registro de datos mediante conversaciones, considerando a éstas como una unidad de interacción social destinada a identificar conocimientos o experiencias de una persona. Blasco



y Otero (2008, 12) agregan “la finalidad de la entrevista cualitativa es entender cómo ven [el mundo] los sujetos estudiados, comprender su terminología y su modo de juzgar, captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.”

En este marco de posibilidades de la entrevista, opté por desplegar encuentros personales para la recopilación de información mediante preguntas formuladas oralmente que demandaron respuestas por la misma vía. Traté de favorecer la producción de un discurso convencional, continuo y con una línea argumentativa que reconstruyera la vida escolar de los actores.

Considero pertinente añadir, de acuerdo con Ignacio (2010), el uso de las entrevistas para la investigación educativa ya que es pertinente cuando los objetivos son relativamente claros y bien definidos; cuando los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo; cuando se desea estudiar acontecimientos del pasado o cuando se requiere información acerca de anticipaciones o planes futuros. Estos rasgos están relacionados con mi investigación en tanto se ha mantenido una claridad de los fines que persigue el estudio y además, mi foco de atención está centrado en lo que realizaron, escucharon y sintieron los actores escolares durante los eventos, hechos y situaciones que han sido desplegados a partir de la aplicación del programa, en los cuales como investigador no participe directamente, no estuve presente y sólo tuve acceso a partir de las referencias de los informantes.

Con relación al tipo de entrevistas, fueron de carácter semiestructurado, que según Blasco y Otero (2008), se caracterizan por tener un guion de los temas a tratar, donde el orden y la forma de enunciar las cuestiones quedan en razón del investigador. De este modo, construí cuatro guías de preguntas que exploraran primeramente las concepciones y componentes del programa, para después abordar la forma de organización e implementación, la participación de los actores escolares y las valoraciones desprendidas.



Son cuatro guías de entrevistas en razón de los sujetos contemplados para la reconstrucción del programa:

- Responsables regionales del programa
- Directivos escolares y responsables del programa en la escuela
- Docentes
- Alumnos y padres de familia

1.- Guía de entrevista para autoridades responsable del programa

- ¿Cómo define al programa *Escuela Segura*?
- ¿Cuál es la estructura de *Escuela Segura*?
- ¿Cómo se instrumenta el programa?
- ¿Cómo se conforma el Consejos Escolares de Participación Social?
- ¿Cuáles son las principales tareas del consejo?
- ¿Cuál ha sido la participación de los diversos actores escolares: directivos, docentes, alumnos y padres de familia?
- ¿Cómo se trabaja el desarrollo de competencias ciudadanas dentro del programa?
- ¿Cuál es la concepción que se tiene sobre violencia escolar?
- ¿Qué acciones se desprenden para abordar la violencia escolar?
- ¿Cuáles han sido los aciertos del programa?
- ¿Cuáles han sido los obstáculos que se han presentado en la aplicación de *Escuela Segura*?
- ¿Cuál ha sido la vivencia gratificante respecto al programa?
- ¿Qué valoración tiene sobre el programa en su totalidad?

2.- Guía de entrevista para directivos y responsables del programa en la escuela

Se agregaron preguntas encaminadas a distinguir características del escenario escolar y de la implementación del programa. De tal modo se integraron cuestiones como:

- ¿Cuántos alumnos integran la matrícula escolar?
- ¿Cuántos profesores forman parte del cuerpo docente?



- ¿Qué problemáticas fueron identificadas en el auto diagnóstico?
- ¿Qué estrategias y acciones contempla la agenda de seguridad escolar?
- ¿Cómo ha sido la organización escolar a partir del programa?

3.- Guía de entrevista para docente

- ¿Cómo define el Programa *Escuela Segura*?
- ¿Cuál es la estructura del Programa *Escuela Segura*?
- ¿Cómo ha sido su implementación?
- ¿En qué estrategias y acciones del Programa *Escuela Segura* ha participado?
- ¿Cómo es la participación de los alumnos y padres de familia?
- ¿Cómo trabaja el desarrollo de competencias ciudadanas a partir del programa?
- ¿Cómo han contribuido las acciones emprendidas en las situaciones de violencia escolar?
- ¿Qué valoración tiene sobre el programa en su totalidad?

4.- Guía de entrevista para los alumnos y padres de familia

- ¿Cómo defines al Programa *Escuela Segura*?
- ¿Cuál es la estructura de *Escuela Segura*?
- ¿En qué estrategias y acciones del Programa *Escuela Segura* has participado?
- ¿Cómo es la participación de directivos, maestros y padres de familia?
- ¿Qué valoración tiene sobre el programa en su totalidad?

Además de la entrevista, la observación fue otro recurso implementado pero en menor medida por las limitaciones en los tiempos, que de acuerdo con Kaplan (citado en Ander-Egg, 1989), es un procedimiento de recopilación que requiere de los sentido del investigador para captar hechos y realidades sociales, así como a un individuo, a un grupo en el contexto real en donde desarrollan normalmente sus actividades.



Mediante este dispositivo, recuperé aspectos significativos de cara a la aplicación del Programa *Escuela Segura*, las acciones efectuadas y participación de los actores escolares. Se trataron de observaciones no participantes en tanto no tuve intervención en las situaciones, permaneciendo ajeno y apartado a los roles y trabajo del grupo, colocando la atención en las conductas de los actores escolares, las condiciones del ambiente y realizando diarios de campo.

2.3. Los escenarios escolares

Antes de introducirme a las escuelas, entrevisté a tres funcionarios de la Coordinación Nacional del Programa *Escuela Segura*, así como a la Coordinación responsable en el Distrito Federal. Los seleccioné a ellos por la importancia de tener referentes desde actores con un nivel de involucramiento significativo, con posiciones estratégicas e internas que denotan miradas particulares al programa.

Posteriormente, el estudio se desarrolló en dos escuelas de educación básica de nivel secundaria y del sector público, ubicadas en la Ciudad de México, específicamente en la Delegación Gustavo A. Madero.

La primera escuela secundaria es de modalidad general, integrada por 511 alumnos; 40 profesores; 3 orientadores escolares y 3 prefectos. La segunda escuela secundaria es de modalidad técnica. Se conforma por 495 alumnos; 38 profesores; 3 orientadoras escolares y 4 prefectos.

Aunque las dos escuelas presentan similitudes en su estructura y forma de organización, ambas en el turno matutino, la secundaria técnica se caracteriza por un énfasis en la educación tecnológica, integrando materias adicionales y ampliando el horario de clases. Además, forma parte de las escuelas de tiempo completo que se distinguen por una extensión



mayor de la jornada escolar, incorporando actividades artísticas, deportivas y tecnológicas, encaminadas a enriquecer la formación integral de los estudiantes y elevar la calidad de la educación (SEP, 2012).

Las dos escuelas se ubican cercanas entre sí, ambas dentro de la misma colonia, perteneciente al sector de clase media con problemáticas de consumo y venta de drogas, así como la presencia de bandas juveniles.

La elección de las escuelas se dio por ser parte del padrón del programa, por las posibilidades para realizar las entrevistas y por tener un grado de implicación importante con las autoridades responsables en las diferentes regiones y Estados, ya que se trató de evitar escenarios sobre favorecidos, así como también con pocas o escasas implicaciones.

Primero me introduje a la secundaria general y días después a la secundaria técnica, de modo que las entrevistas y en menor medida, las observaciones se realizaron conjuntamente en ambos espacios. Los primeros en ser entrevistados fueron los directores, quienes después me dirigieron con los responsables del programa en la escuela. Estos últimos me presentaron a los profesores más cercanos al programa, así como a los alumnos integrantes de la asociación de alumnos y a los padres pertenecientes a la asociación de padres de familia. En este sentido, la muestra inició con los actores escolares que parecían tener un mayor conocimiento e involucramiento al programa.

Con relación al número de entrevistas, Guerrero y Guerrero (1998, 57) refieren que para “los estudios cualitativos es difícil determinar a cuántas personas se debe estudiar, [...] el número de casos carece relativamente de importancia; el quién, cuándo y cómo será entrevistado, se decide conforme la investigación se desarrolla, de acuerdo con el estado de nuestros conocimientos y nuestros criterios de cómo se puede conducir mejor la investigación.” Se llevaron a cabo un total de 48 entrevistas, intentando explorar en docentes, alumnos y padres de familia no pertenecientes a las figuras representativas de la escuela, pero



encontré en ellos conceptualizaciones similares y con escasas referencias, generándose coincidencias en la información.

Las entrevistas se efectuaron, la mayor parte, siguiendo el orden de las guías aunque por momento fue necesario contextualizar sobre los consejos escolares de participación social en los docentes, así como las diversas estrategias y acciones del programa en los estudiantes y padres de familia. Se realizaron en algunos casos, preguntas adicionales que se desprendieron de los argumentos de los entrevistados para profundizar más sobre un tema. Me encontré con entrevistados que fueron más explícitos unos que otros. Algunos narraban con más detalles los ejes del programa y la participación de los actores escolares, mientras otros daban respuestas cortas. Se trató de situaciones muy diversas.

Se solicitó a todos la autorización para ser grabados, a excepción de los directores escolares que no accedieron a la utilización de este recurso. En ambos casos fue importante tomar nota de lo dicho. El resto de las entrevistas se transcribieron, recuperando en su mayoría las palabras, ideas y planteamientos expresados.

2.4. Referentes de análisis e interpretación de la información

A partir de la información recabada y cuidadosas lecturas, se construyeron las siguientes categorías:

1.- Conceptualización del Programa Escuela Segura. Definiciones y aspectos característicos asignados al programa por los entrevistados.

2.- Participación social. Aspectos relacionados con la integración y funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social, así como el papel activo y propositivo de los



distintos actores para asumir responsabilidades y tareas derivadas del Programa *Escuela Segura*: directores, docentes, alumnos y padres de familia,

3.- *Gestión de la convivencia*. Elementos sobre la organización escolar que propician el análisis, intervención y conformación de ambientes seguros.

4.- *Desarrollo de competencias ciudadanas*. Identificación de las competencias ciudadanas propuestas, estrategias y acciones formales para su desarrollo.

5.- *Violencia escolar y bullying*. Tipos de violencia identificada en los escenarios escolares y acciones para su abordaje.

6.- *Estrategias sostenibles de formación del profesorado*. Elementos relacionados con la capacitación y actualización del profesorado para prevenir y abordar situaciones que irrumpen la convivencia escolar.

7.- *Adicciones y prácticas delictivas*. Aspectos relacionados con la prevención e intervención ante la especificidad de las adicciones y prácticas delictivas.

8.- *Evaluación del programa*. Valorizaciones, experiencias significativas, obstáculos y logros del programa.

Generadas las categorías, seleccioné la información recolectada por los dispositivos técnicos para enseguida realizar un trabajo de síntesis que recupera los planteamientos, palabras y sentires de cada grupo de informantes. Enseguida realizó un análisis de las respuestas a partir de las categorías establecidas para el programa y realizó posteriormente una interpretación de la información en función al cambio cultural propuesto por Giménez (2005) para identificar las relaciones, semejanzas y diferencias gestadas, y ubicar los



movimientos de significados, que en este caso se centran en las variaciones generadas en las dinámicas escolares a partir de la instrumentación del Programa *Escuela Segura*.

Sin la intención de profundizar sobre la perspectiva del cambio cultural, me parece importante recuperar algunos planteamientos de Giménez (2005) para su comprensión. Primeramente, el autor define la cultura como “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (2005,75) Desde esta argumentación, la cultura se sitúa bajo una perspectiva dinámica y cambiante con la creación constante de signos, dando pie a la ruptura de los movimientos estáticos y monolíticos de las ideas, representaciones y visiones del mundo, abriendo la posibilidad a lo distinto y diverso.

Me parece importante retomar la definición de signo que presenta Giménez “Un signo [...] es algo que, para alguien, representa o refiere a algo en algún aspecto o carácter” (2005a, 69). Agregando, Saussure (citado en Stuart 1997), señala que son dos los elementos componentes del signo: la forma (palabra escrita, imagen foto, sonido) y la idea o concepto que desencadena. De este modo, el Programa *Escuela Segura* es un sistema de signos, en donde cada vez que se ve o se oye sus palabras, hay una relación con un concepto y sentido asignado.

Justamente en la producción y transformación constante de los sistemas de símbolos es donde el cambio cultural se sitúa al ser pensado en forma de movimientos o desplazamientos de significados. Giménez propone las siguientes opciones de cambio (2005,114):

- Desaparición de uno o varios de los signos (cesación)
- Reactivación de signos desaparecidos después de un lapso de tiempo (reavivamiento)
- Generación de nuevos signos que viene a enriquecer el repertorio inicial (Innovación)



- Atribución de nuevos significados a los antiguos significantes (reinterpretación o resemantización)
- Alteración de los significantes sin variar los significados (transformación o sustitución de la materialidad signifiante)
- Superposición de una pluralidad de nuevos significados al significado de base (adicción de connotaciones o estratificación de significados)
- Recombinación de signos procedentes de diferentes repertorios para conferirle nuevos significados globales (hibridación)
- Incorporación al propio repertorio un signo procedente de otro repertorio, conservando su significado original (asimilación)
- Incorporación al propio repertorio un signo procedente de otro repertorio, pero que cambie sustancialmente su significado (apropiación)

Son diversas las posibilidades de cambio en razón de la permanencia y variación de sentidos, las cuales son sintetizadas en seis ejes básicos de desplazamiento de significados (Giménez, 2005b):

- ❖ *La innovación o invención.* No constituye la dramatización retórica de viejas realidades.
- ❖ *La extraversión cultural.* Apropiarse de elementos ajenos para someterlos a objetivos e intereses propios
- ❖ *La transferencia de significados.* Traspasar el sentido de una práctica, de un lugar, de un símbolo o de un texto a otras prácticas, símbolos y textos.
- ❖ *La fabricación de autenticidad.* Preservar la pureza original de la identidad del propio grupo de pertenencia frente a supuestas amenazas del exterior mediante la restauración autoritaria de su cultura a través de procedimiento regresivos.
- ❖ *La producción de identidades primordiales.* Reivindican la supuesta unidad originaria, la autenticidad, la antigüedad de ciertas identidades.
- ❖ *La modernización cultural.* Proceso evolucionista que implica un cambio radical en la escala (global) y la longitud temporal (largo plazo).



Estas categorizaciones permiten ubicar aquellas situaciones ocurridas en la vida escolar que denotaron sentidos y articulaciones específicas al programa; movimientos de significados que aproximan a una trama distinta en la vida escolar en razón de la instrumentación de *Escuela Segura*; modificaciones desde un orden individual y colectivo que apertura rutas de posibilidades. Después de estas precisiones metodológicas, es momento de centrar mi atención en el Programa *Escuela Segura* para ubicar sus antecedentes, estructura y componentes, con una investigación bibliográfica y mesografica que brinde un marco referencial desde donde mirar su aplicación en los escenarios escolares.



CAPÍTULO III. El Programa *Escuela Segura* (PES)

Mientras que para algunos ha sido sorpresa, para otros miedo, evasión y ocultamiento para algunos más, la violencia dentro de la escuela es una realidad que preocupa cada vez más a la comunidad escolar. En los últimos años, esta preocupación social se ha incrementado significativamente, demandando el diseño y aplicación de programas con acciones preventivas y paliativas desde diferentes sectores y enfoques.

El Programa *Escuela Segura*, propuesta de atención a problemáticas que irrumpen los escenarios escolares en el sexenio gubernamental mexicano 2006 – 2012, se inscribe en esa búsqueda de alternativas para mejorar los ambientes y dinámicas de la escuela, donde es preciso preguntarse ¿Cuál es el origen del programa? ¿Bajo qué enfoque es propuesto? ¿Qué busca y en qué consiste? ¿Cómo es su gestión? ¿De qué recursos echa mano para la consecución de su propósito?

Justamente para encontrar las respuestas, en este capítulo pongo mi atención en *Escuela Segura*, indagando primeramente sobre los antecedentes y criterios que se fueron gestando para pensar en una intervención de la violencia escolar, así como las condiciones sociales y políticas que gestaron el proyecto. Después, presento los objetivos, campos de acción y enfoques que dan pie para distinguir las distintas estrategias y acciones. Continúo con el proceso de organización e implementación, destacando las instancias operativas y sus principales funciones para culminar con un breve recuento histórico sobre el desarrollo de *Escuela Segura*, con la intención de ubicar los énfasis dados en los diferentes años de implementación.



3.1. Antecedentes

De acuerdo con Furlan (2005b), los primeros dispositivos para la prevención del fenómeno de la violencia escolar en el país se han gestado desde el sector salud con el interés puesto en los jóvenes consumidores de drogas y los factores asociados a las adicciones, entre ellos, las riñas entre estudiantes. Paulatinamente, las instancias judiciales despliegan estrategias preventivas con campañas de sensibilización, foros y revisión de mochilas.

Años después, el sector educativo ubica la seguridad escolar como eje central de su discurso, enfocándose a la prevención de desastres naturales, accidentes y la atención a prácticas de riesgo (Furlan, 2005b). Las propuestas se dirigen a reforzar los planes de estudio de las licenciaturas de educación básica y los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética con la integración de conocimientos preventivos. Contemplando, además, acciones específicas para los espacios escolares como pláticas informativas, difusión de materiales y campañas de atención psicológica y farmacológica.

El enfoque se sitúa entonces en la seguridad escolar, que de acuerdo con Nambo (2009), es un referente que surge a partir de los sismos de 1985 en la Ciudad de México que demandaron la realización de programas encaminados a disminuir los riesgos y prevenir los accidentes dentro de las escuelas. Básicamente, los objetivos de estos programas estaban dirigidos a la conformación de figuras escolares estratégicas encargadas de realizar acciones preventivas de protección civil, pero además informativa sobre problemas de adicción y pandillerismo.

Puedo pensar con lo dicho hasta ahora, que el abordaje de las situaciones de violencia escolar en el país se ha realizado con la aplicación de programas gubernamentales y no gubernamentales que focalizan principalmente acciones para afrontar las adicciones y la delincuencia, prevenir las conductas de riesgo y los accidentes, esfuerzos dirigidos a generar mejores condiciones para mantener la seguridad escolar y la integridad de sus participantes.



Sin embargo, me parece importante señalar que el problema de las drogas no es propiamente una situación gestada dentro de los espacios escolares. En su mayoría, se origina fuera de ellos por la articulación de múltiples factores contextuales y sociales imperantes alrededor de la escuela. Su irrupción en las dinámicas escolares, como se ha venido configurando, es más un hecho que se visualiza como problemática de salud y de seguridad social en tanto daña las condiciones físicas, psicológicas y sociales de los alumnos consumidores y por otro lado, al caer en una práctica delictiva por la venta y consumo de sustancias prohibidas por la ley.

Esta forma de visualizar e intervenir en las adicciones es en gran parte originado por la expansión e incremento de una problemática mayor, el narcotráfico. Este tipo de comercio ilegal destapado y creciente a gran escala en México en los años 70, principalmente en los estados del norte, apareció con los cárteles y capos de la droga, encargados en su producción, distribución y venta (Romero, 2009).

En tiempos recientes, la demanda en el consumo de sustancias prohibidas incrementa fuertemente, así como el poder de los grupos delictivos y las ganancias obtenidas, gestando rivalidades y enfrentamientos por los espacios y rutas de distribución entre los cárteles con altos niveles de violencia (Romero, 2009), atrayendo a todo el territorio nacional un clima de inseguridad que no ha está al margen de los alrededores escolares.

En este marco se sitúa el *Programa Escuela Segura*, pues como señala Zurita (2011), su aparición se deriva del crimen, narcotráfico y delincuencia organizada, siendo parte de la estrategia nacional del gobierno de Felipe Calderón 2006 - 2012: *Limpiemos México*.

Es el 3 de julio del 2007, en la ciudad de Monterrey, el mandatario habla de la estrategia de seguridad como una guerra frontal contra la delincuencia, la inseguridad, las drogas y el crimen organizado, debido al fuerte impacto generado en la sociedad, principalmente en los jóvenes. Desde sus palabras: “sé de la angustia y el dolor de las madres



de familia que se dan cuenta, a veces demasiado tarde, de que sus hijos han caído en las garras de las drogas y han caído precisamente en la escuela, donde creían se formaban como buenas personas y buenos mexicanos.” (El Universal, 2007)

Como primera tarea está la formación de acuerdos de colaboración y corresponsabilidad entre los diversos órdenes de gobierno: municipal, estatal y federal; para después desplegar acciones sociales de limpieza en los espacios públicos y las escuelas. De acuerdo al Programa Sectorial de Seguridad Pública 2006 – 2012, la estrategia preventiva para la conformación de entornos sociales seguros se instrumenta a partir de tres programas: *Rescate de Espacios Públicos, Salud sin Drogas y Escuela Segura*.

El *Programa Rescate de Espacios Públicos*, bajo la operación de la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorio y Urbano (SEDATUL), se encaminó a mejorar la calidad de vida y la seguridad ciudadana a partir de la reconstrucción de lugares que han estado abandonados y con altos niveles de inseguridad, convirtiéndolos en lugares de encuentro social, convivencia libre y segura. (SEDATUL, 2011)

La iniciativa de *Salud sin Drogas*, efectuada por la Secretaría de Salud, se dirigió a la prevención de las adicciones mediante campañas de sensibilización y concientización sobre los riesgos de las sustancias adictivas, así como acciones dirigidas a brindar herramientas que eviten su uso, demanda y los delitos gestados por los consumidores. (Secretaría de Salud, 2010)

Por su parte, *Escuela Segura* se constituye para impulsar desde los espacios escolares una cultura de prevención de riesgos ante situaciones problemáticas, promoviendo la seguridad en el entorno escolar. Retomando las palabras del presidente Calderón:

“Hay encuestas, por ejemplo de la Secretaría de Educación Pública, que nos dicen que en las principales ciudades de México, incluido Monterrey, más del 40%, es decir, casi la mitad de los alumnos han visto físicamente la droga, han visto la marihuana, han visto la cocaína, han visto las drogas sintéticas, las



trae algún compañero, las han visto en la calle o alguien cerca de ellos. Uno de cada cinco niños ha visto que sus compañeros, alguno de ellos portan armas, navajas, cuchillos o pistola. Por eso vamos a fortalecer a las comunidades educativas de todo el país.” (El Universal, 2007)

Entre las acciones contempladas para el inicio de *Escuela Segura* se ubicaron: la revisión permanente de las pertenencias de los alumnos; talleres informativos; actividades culturales y deportivas; atención médica integral y en algunos casos, con el consentimiento de los padres, monitoreo y revisión permanente del estado de salud de los alumnos (El Universal, 2007). Son acciones encaminadas principalmente a la intervención en las adicciones y bajo el sentido de una práctica delictiva, donde la operación del programa queda en manos de la Secretaría de Educación Pública, siendo la Secretaria de Seguridad la encargada de dirigir éste y todos los programas en su conjunto.

Ya en los últimos años del gobierno de Felipe Calderón aparece el Programa Comunidades Seguras, como proyecto complementario al Programa *Escuela Segura* (PES), con el objetivo de fortalecer la participación ciudadana en la construcción de la seguridad, mediante acciones de agrupación social, también bajo la dirección de la Secretaría de Seguridad Pública. Es así como la seguridad y el combate a la delincuencia es la prioridad del gobierno comprendido entre los años 2006 al 2012, siendo las problemáticas acontecidas en los diferentes espacios públicos marcadas por altos niveles de violencia e inseguridad, los detonantes de una estrategia federal de combate y de respuesta urgente. De este modo, el PES se crea específicamente para atender situaciones que irrumpen la seguridad escolar: consumo de sustancias adictivas, manifestaciones de violencia y prácticas delictivas.

No obstante de tener identificadas las problemáticas de riesgo a las cuales se dirige el programa, Zorilla (2008) al realizar una evaluación de su diseño, distingue la ausencia de un diagnóstico sistemático y de estudios que den cuenta de las situaciones reales acontecidas, así como de las posibles resultados a obtener con su aplicación, por lo que se sostiene la



preocupación por los hechos ocurridos fuera de la escuela, dejando los asuntos escolares a un lado.

Para superar esta dificultad en el programa, en las líneas estratégicas de desarrollo de *Escuela Segura* para el periodo 2008 – 2012, se presenta un marco internacional donde se exponen algunos resultados del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud 2003, y del estudio “Producción, Tráfico y Consumo de drogas en América Latina 2000”, apuntalando al incremento de la violencia auto infringida, interpersonal y colectiva, así como la fuerte situación de México en relación a las drogas. Dentro de este marco se enlistan, además, las políticas que refieren la promoción de la seguridad de niños, niñas y adolescentes. Entre ellas: la Declaración Universal de los Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Convención Americana sobre los Derechos Humanos; y la Declaración de los Derechos del Niño. (SEP,2011)

Un marco nacional que justifique la razón de ser del PES se presenta a partir de diversos trabajos. En relación a la violencia escolar se ubica el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias 2007*, mismo que ya he abordado con anterioridad y que aporta elementos significativos para distinguir las magnitudes del fenómeno. Se retoma también la tercera Encuesta Nacional sobre Inseguridad 2005 realizada por el Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, donde se destaca a la escuela como el espacio social menos inseguro. Otro de los estudios, es la Encuesta de Salud y Nutrición 2006 que refiere la presencia de un 23% de adolescentes entre 10 y 19 años que han sufrido robo, violencia o algún daño, siendo de estos, un 24.7% víctimas en la escuela. Por último, el Informe de la Calidad de la Educación Básica en México, donde se revela el robo como manifestación constante entre estudiantes, seguida de la violencia física y las amenazas. (SEP, 2011)

En relación a las adiciones, se recupera la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 para señalar que las drogas y el alcohol son las principales problemáticas que irrumpen en los



jóvenes de 12 a 29 años; y la Encuesta Nacional de Adicción 2008, en la que se sostiene que “las generaciones actuales tiene mayor accesibilidad, mayor consumo, mayor abuso y dependencia a drogas ilegales comparado con las generaciones anteriores.” (SEP, 2011, 4)

El marco legislativo inicia destacando de la Constitución Política de los Estados Mexicanos el desarrollo de la población en un ambiente de respeto a la integridad y la dignidad humana. De la Ley General de Educación subraya la realización de procesos educativos bajo medidas que mantengan la protección, cuidado y ejercicio de una disciplina escolar de acuerdo a la edad de los estudiantes y sin transgresiones a su integridad. Del Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 articula el enfoque en la seguridad y la prevención de conductas delictivas. Del Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, resalta el fomento de una gestión escolar e institucional para garantizar la seguridad de los actores escolares; y del Acuerdo Nacional por la Seguridad, la Justicia y Legalidad, retoma la vinculación de los tres poderes y órdenes de gobierno en el desarrollo de acciones conjuntas de seguridad, justicia y legalidad (Líneas estratégicas de desarrollo para el periodo 2008 – 2012).

La presentación de estos marcos aproxima de manera general a las dimensiones que presentan las problemáticas, con elementos para su distinción y comprensión. Además refuerza el discurso enfocado a garantizar la seguridad de los actores escolares. Sin ser un trabajo diagnóstico exhaustivo que dé cuenta de las especificidades gestadas en los espacios escolares para que las problemáticas surjan, así como sus implicaciones en los procesos educativos y protagonistas, me parece importante su exposición en tanto reconoce aspectos de la violencia escolar que parecían estar olvidados. Demos paso ahora a los objetivos y proyección del programa.

3.2. Objetivos, ejes de acción y enfoques

El objetivo general de *Escuela Segura* es:



“Consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos, esta última orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos.” (SEP, 2011,6)

Dentro del objetivo se logran distinguir tres ejes principales: la participación social, la educación ciudadana y la gestión de la convivencia; elementos para conformar escuelas de preescolar, primaria y secundaria en lugares que resguarden la integridad de sus protagonistas, con la generación de ambientes sanos, confiables y afectuoso que posibiliten la prevención de riesgos, siendo la violencia escolar uno de ellos.

Estos referentes son caracterizados por el programa como campos de acción transversales, definiéndolos de la siguiente manera (SEP, 2011):

- La participación social refiere la intervención de padres de familia, maestros y alumnos para la conformación de redes de prevención, incluyendo la vinculación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales.
- La gestión escolar entendida como la organización de la escuela, focaliza acciones que contribuyan a un ambiente de convivencia democrática donde la participación, discusión, análisis de situaciones y toma de acuerdos por la comunidad escolar sean dados y encaminados al beneficio colectivo.
- La formación de competencias ciudadanas alude a las posibilidades de aprendizaje en las distintas asignaturas del currículo, relacionadas particularmente con el análisis de situaciones de riesgo, medidas de prevención, autocuidado, y la reflexión sobre la perspectiva y la actuación ética.



Para el alcance del objetivo general, los objetivos específicos enuncian los pasos necesarios para su logro, encaminándose dentro de uno de los tres campos de acción. Estos objetivos son (SEP, 2011):

1.-Promover el desarrollo de competencias para la convivencia democrática y el ejercicio de los derechos humanos como una vía para fortalecer la cultura de la prevención en las escuelas.

2.-Favorecer la convivencia democrática, solidaria y respetuosa en la comunidad escolar, con la participación de maestros, padres de familia y alumnos, para la generación de ambientes seguros.

3.-Impulsar acciones que favorezcan la seguridad en la comunidad escolar y la protección ante riesgos potenciales del entorno comunitario, en colaboración con las autoridades municipales, estatales y federales, así como con organizaciones de la sociedad civil.

4.-Impulsar una cultura de paz en las comunidades escolares sustentada en el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas hacia la prevención y el autocuidado ante situaciones de riesgo social como la violencia, las adicciones y la delincuencia.

5.-Potenciar la formación ciudadana que se brinda a los alumnos a través del currículo de educación básica en las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Cultura de la Legalidad y de otras que contemplan aspectos del cuidado de la salud, la prevención del consumo de sustancias adictivas, la negociación y el diálogo para resolver conflictos, la toma de decisiones y el desarrollo de un plan de vida identificado con el mejoramiento de la convivencia social.



6.-Orientar, monitorear y evaluar las experiencias generadas en las escuelas, zonas escolares y entidades para la construcción de ambientes democráticos y seguros en las escuelas.

Los objetivos específicos 1, 4 y 5 hacen referencia a la formación ciudadana, asociándose con términos como la convivencia democrática, el ejercicio de los derechos humanos, la cultura de prevención, cultura de paz, el cuidado de la salud, la resolución de conflictos y la convivencia social. Por su parte, el objetivo 2 se vincula con la participación social y la gestión escolar; y el objetivo 6 alude a procesos de evaluación que dimensión en los alcances del programa.

Como he venido señalando, la seguridad externa e interna de la escuela ha sido el enfoque central del programa desde su arranque, aunque paulatinamente ha sido enriquecido y ampliado con el establecimiento de tres perspectivas que le brindan un sustento y sentido distinto a la intervención. Estas son (SEP, 2011):

- **Formativa:** Se busca el desarrollo de competencias en los alumnos que los posibilite actuar ante cualquier riesgo de forma responsable, interactuando bajo valores y principios éticos, en el marco de ambientes sanos y seguros. Particularmente las competencias comunicativas y de convivencia son de mayor incidencia para hacer frente a la violencia, por lo que es imprescindible la formación para el diálogo, la escucha, la expresión de intereses y necesidades, y la resolución de conflictos de forma creativa, solidaria y respetuosa.
- **Preventiva:** La dirección del programa se focaliza en la anticipación de las problemáticas con el abordaje de los factores que ponen en riesgo la seguridad e integridad de los personajes escolares. Por ello, la importancia de una educación integral que abarque el aspecto intelectual, físico y emocional para la construcción de estilos de vida saludables.



- **Derechos Humanos:** Perspectiva que tiene como fin promover el valor de las relaciones centradas en el respeto sin importar condición o referencialidad de género, edad, raza, condición social, económica o física, reconociendo la igualdad de derechos. Se posiciona como un planteamiento pensado para favorecer la convivencia escolar de ambientes democráticos y solidarios con normas claras y congruentes. Visualizando una educación para la ciudadanía con la transmisión de valores y principios éticos encaminados a la participación, toma de acuerdos y decisiones de forma colectiva y orientada al bien común.

Con la sistematización de perspectivas, distingo las distintas rutas para hacer frente a las problemáticas, posturas que se complementan y articulan entre sí, aportando elementos de abordaje que integran una intervención enfocada en los detonantes de los hechos que irrumpen en la seguridad escolar, con la búsqueda de ambientes que favorezcan una sana convivencia, donde la formación integral de los escolares es fundamental para la actuación en el presente y su proyección a futuro. Bajo esta línea de intervención, puedo decir que la apuesta de *Escuela Segura* para prevenir la violencia escolar se ubica en la promoción de una educación que abarque los planos personal, relacional y de convivencia grupal. Es momento de dar paso a las estrategias y acciones que se despliegan del programa.

3.3. Estrategias y acciones

Al tratarse de una respuesta urgente a las situaciones externas de la escuela, la estrategia se dirigió al fortalecimiento de la seguridad y la disciplina bajo una perspectiva represiva, destacando la intervención de las fuerzas policiacas. De este modo, el programa se caracterizó por acciones como la revisión de mochilas a los estudiantes por parte de policías, padres de familia y docentes con el fin de identificar objetos que pudieran ser utilizados como armas o la portación de sustancias ilícitas; la presencia de patrullas y policías al exterior de las escuelas en los momentos de entrada y salida de los escolares; las pláticas informativas



brindadas por personal de seguridad pública a estudiantes sobre el consumo y venta de drogas con un énfasis en prácticas delictivas; revisión médica y aplicación de pruebas *antidoping* a estudiantes; y la difusión de materiales educativos sobre la prevención de adicciones y los delitos.

Estas acciones gestaron fuertes críticas por parte de la comunidad escolar, organismos en pro de los derechos humanos y sectores académicos, al percibirse una irrupción en la privacidad de los estudiantes y una participación intimidatoria de los agentes de seguridad pública, reflejando una mirada que centraba la problemática en los escolares y que en algunos casos, llegaba a su criminalización.

Es así que el enfoque del programa tiende a su amplitud y diversificación, agregando estrategias y acciones bajo los tres campos de acción. Las agrupo de la siguiente manera:

- Fortalecimiento de la gestión de la seguridad escolar.

Estrategia proyectada a desplegar un proceso basado en la prevención de riesgos con la participación de la comunidad escolar para identificar problemáticas que irrumpen en su universo y establecer un plan para su atención, siendo las manifestaciones de violencia escolar un tópico importante a distinguir.

Su principal acción es la creación del Consejo Escolar de Participación Social, el cual se integrará por representantes de alumnos, padres de familia, maestros y directivos, quienes serán los encargados de realizar una autoevaluación a partir del análisis de la situación interna de la escuela y la exploración del espacio inmediato, para después, definir las acciones de intervención que den forma a una agenda de seguridad.

Las orientaciones sobre el proceso de organización, análisis de la escuela, diseño, implementación y evaluación de acciones se proporcionan a los directivos de cada escuela participante a partir de espacios de capacitación y materiales de apoyo. Particularmente dentro



de estos últimos destacan las guías para fortalecer la seguridad escolar, disposiciones para los distintos actores que refuerzan el discurso de una gestión como un proceso corresponsable de y para todos. Con la intención de tener un referente general de dichos materiales, me parece importante destacar algunos de sus elementos que aproximen a su contenido.

Comienzo con la guía dirigida a directivos escolares, en la cual se asigna un valor importante al liderazgo como motor para el cambio, agregando propuestas para estos actores escolares. Entre ellas, la construcción de una disciplina con responsabilidad y compromiso; el fomento a una cultura de legalidad y respeto de los derechos; y la creación de ambientes socio-afectivos para conocer las condiciones, características y situaciones de los alumnos, sin olvidar el plano de las emociones y sentimientos. (Conde, 2010d)

En la guía para maestros se matiza un rol protector a partir del desarrollo de acciones como la identificación de riesgos; orientaciones a los escolares que enfrentan problemas; generación de un clima de confianza en el aula y la canalización de casos, donde la ética del cuidado es un factor significativo en la relación docente – alumno, abriendo las posibilidades para gestaren estos últimos valores como la empatía, indignación, preocupación, responsabilidad, respeto y prudencia. (Conde, 2010c)

Con relación a la guía para las familias, se proponen acciones para contribuir en la formación de los hijos frente a los riesgos. Destaca el acompañamiento para distinguir situaciones peligrosas, apoyo en el control de emociones y búsqueda de soluciones, y el establecimiento de límites en el marco de una educación con ternura y con valores de lo bueno, correcto, digno y justo. (Conde, 2010e)

Por último, las guías dirigidas a los alumnos, dos para el nivel primaria y una para secundaria, aluden al cuidado de sí mismo mediante la autorregulación, manejo de emociones y la toma de decisiones con responsabilidad. (Conde, 2010a, 2010b) Puedo pensar que las diferentes guías son propuestas para favorecer las condiciones escolares, con acciones



específicas a cada actor escolar y su campo de acción, explorando sentidos, roles y maneras de ser distinto.

Agregando a los materiales didácticos, se ubican otras acciones para el fortalecimiento de la seguridad escolar como el trabajo con padres de familia para definir y mantener rutas seguras desde y hacia la escuela; el desarrollo de actividades de educación vial; la gestión con autoridades para reducir riesgos de accidentes y establecer señalizaciones; y las tareas de protección civil. Estas últimas son acciones que se han venido realizando en las escuelas como simulacros, charlas informativas y organización de brigadas de seguridad.

Recientemente se llevaron a cabo congresos nacionales sobre la gestión de la seguridad escolar con la participación de directivos y maestros, encaminados al intercambio de experiencias, discusión y articulación de soluciones para mantener la seguridad en la escuela. Además, el Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar, es una acción que surge en los últimos años y refiere un sitio en red con información general sobre el tema, ejercicios para los actores escolares acerca de los factores de riesgo y protección frente a las diversas problemáticas, y espacios para compartir experiencias y reportar problemáticas de seguridad.

➤ Prevención de las adicciones

Esta estrategia está dirigida al abordaje de aspectos informativos, afectivos, cognitivos, actitudinales y procedimentales ante el consumo de sustancias adictivas. Se trata de informar y sensibilizar sobre la problemática y sus implicaciones en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Entre las principales acciones destacan las jornadas de formación, cursos presenciales y a distancia a directivos, docentes, personal de apoyo y de supervisión sobre una intervención enfocada al desarrollo de competencias individuales en los escolares para enfrentar riesgos y formar estilos de vida saludables.

Se apoya esta estrategia mediante la difusión de materiales informativos en donde se presentan diferentes elementos conceptuales y referenciales con el objetivo de comprender el



fenómeno y poder intervenir en él. Dentro de ellos se distinguen los términos relacionados con las adicciones (droga, tipos, fases de proceso adictivo) y la prevención (resiliencia, habilidades para la vida, estilos de vida y ambientes protectores de adicciones).

De lo anterior me gustaría destacar que la problemática es ubicada como práctica de ingesta de sustancias legales: tabaco y alcohol, e ilegales: marihuana, cocaína, heroína y drogas de diseño. También se incluyen los productos de venta industrial como los inhalables. (Aguirre, 2008).

Se ubica una situación preocupante por el incremento de las adicciones a través de los años en estudiantes de educación básica, principalmente en aquellos que tienen mayor edad. La toma de alcohol es situada como la práctica de mayor frecuencia en los estudiantes que el consumo de otras sustancias. Sin embargo, se piensa que el empleo de drogas permitidas facilita una posterior utilización de sustancias ilícitas.

Un elemento más pensado dentro de la estrategia de prevención de adicciones es el reconocimiento asignando a la articulación de diversos factores individuales, familiares, contextuales y culturales para que la toma de sustancias y de procesos adictivos surjan, donde la dependencia, la ansiedad y los cambios de comportamiento son los principales efectos.

Entre los factores individuales se enlistan las limitaciones en habilidades cognitivas y sociales, así como dificultades emocionales. En los factores familiares sobresalen la escasa vinculación entre los miembros, la falta de lazos de confianza y apoyo, y el consumo de sustancias nocivas por integrantes de la propia familia. Los relativos al contexto sitúan prácticas arbitrarias, enfoques punitivos, maltrato y violencia en la escuela, y la gran disponibilidad de alcohol, tabaco y drogas ilícitas en la comunidad.



➤ Prevención de la violencia

El objetivo de esta estrategia es concientizar sobre la problemática de la violencia escolar y dar herramientas para su prevención. Las definiciones asignadas al fenómeno son:

- “Uso abusivo de la fuerza que se emplea de forma destructiva sobre personas y/u objetos.”(SEP,2008a, 4)
- “Actos y condiciones que impiden a las personas auto realizarse como seres humanos, satisfacer sus necesidades básicas, sus intereses y la vigencia plena de los derechos humanos.” (Conde, 2008, p11)
- “Actos de fuerza y presión que se ejercen abiertamente y directamente contra las personas (guerras, represión, tortura, maltrato intrafamiliar...).” (Conde, 2008, p12)

La violencia escolar es reconocida en las interacciones entre pares, alumnos–docentes, docentes-directivos y docentes-padres de familia, mostrando un fenómeno que adquiere una multiplicidad de direcciones con el involucramiento de los principales actores escolares. Puedo pensar con ello, en los distintos roles a los que están expuesto cada integrante de la comunidad escolar: víctima, victimario y observador. Sin embargo, pese al reconocimiento de diversas direcciones, el programa centra su atención en la violencia que surge entre estudiantes, distinguiendo como manifestaciones imperantes: golpes, robos, acosos, amenazas y burlas.

Particularmente, el acoso entre pares es la manifestación de violencia escolar que focaliza *Escuela Segura*, con la producción y difusión principalmente de una guía preventiva dirigida a brindar herramientas conceptuales y referenciales de la problemática. En ella, se ubica el término *bullying* para asignar toda “conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada” (Fernández y Palomero, citados en la Secretaría de Educación



Pública, 2008a, 21). Además, se exponen las características, causas, manifestaciones y consecuencia del fenómeno, así como recomendaciones para su atención y prevención.

Destaco dentro del marco de referencia, los factores que son ubicados de ser causantes de la violencia entre pares: individuales (baja tolerancia, depresión, estrés), familiares (falta de reglas y límites claros en el hogar, presencia de armas) y contextuales (pobreza, delincuencias). No hay un reconocimiento de elementos institucionales que contribuyen en la generación de condiciones para que la violencia se presente, por lo que pareciera que las causas de la problemática se colocan en los estudiantes.

Entre las formas referidas en las cuales el *bullying* se expresa están la violencia física, verbal, psicológica, social y económica, reflejando una visión amplia de manifestaciones que no se remiten a situaciones visibles, por el contrario, aseguran las múltiples caras que caracterizan al fenómeno.

Otro punto importante alude a los escenarios donde ocurren las trasgresiones: patio del recreo, pasillos, baños, cambios de clase y trayectos de la escuela; espacios que se caracterizan por la ausencia de autoridades, donde los estudiantes crean sus propias leyes de comportamiento (Jiménez y Rivera, 2011).

Las recomendaciones realizadas para la atención del fenómeno se dirigen a estudiantes, padres de familia y docentes. Para los primeros se incluyen: romper la ley del silencio, no quedarse sólo sin presencia del personal de la escuela, intentar no mostrar miedo y evitar responder a los ataques. Para los padres de familia se sugiere la conformación de lazos de confianza y diálogo, el establecimiento de normas y límites claros, como también la atención sobre el comportamiento, amistades, estados de ánimo y actividades dentro y fuera de la escuela. Por último, a los docentes se recomienda principalmente transmitir habilidades y actitudes sociales, aplicar y cumplir las normas, sensibilizarse y actualizarse sobre el fenómeno.



Otras acciones que refuerzan la perspectiva preventiva de la violencia escolar son los cursos a directivos y docentes en mediación de conflictos y talleres para escolares sobre la prevención de la violencia entre pares y el noviazgo.

➤ Desarrollo de competencias ciudadanas

Esta es una estrategia transversal del programa que adquiere una particularidad forma en tanto las acciones tienen como fin el abordaje directo de las competencias ciudadanas. Sintetizo a continuación las competencias propuestas (Conde, 2010a, 2010b, 2010c):

- *Conocimiento y cuidado de sí mismo.* Se busca que los alumnos reconozcan sus cualidades y potencialidades para cuidar su salud, integridad y bienestar, con un proyecto de vida identificado con el mejoramiento de la convivencia social.
- *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.* Implica la capacidad para actuar con libertad en la toma de decisiones y regular el propio comportamiento de manera autónoma y responsable, coadyuvando en las situaciones de violencia.
- *Apego a la legalidad y sentido de justicia.* Se trata de reconocer que los reglamentos, normas jurídicas y leyes sirven para regular la convivencia, por lo que se propone la participación de todos en la elaboración y seguimiento de normas escolares.
- *Participación social y política.* Se plantea la facultad de formar parte en las decisiones y acciones de interés colectivo en los ámbitos de la convivencia social para el mejoramiento de la vida en grupo y el desarrollo de la responsabilidad.

Desde esta estrategia, *Escuela Segura* proyecta una formación mediante la transmisión y asimilación de contenidos establecidos con una referencialidad objetiva, los derechos; articulando una Ética mínima para vivir en sociedad y prevenir las conductas violentas, el



acoso entre pares, el abuso de autoridad, los hurtos y demás conductas que vulneran la seguridad y bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar. Marca un sentido político al pensar en las facultades para deliberar, actuar libremente y con responsabilidad sobre intereses particulares pero sin olvidar la colectividad.

➤ Fomento a la vinculación institucional

Partiendo de un reconocimiento sobre la complejidad de las problemáticas, para *Escuela Segura* resulta imprescindible la participación de diversas instancias que contribuyan al fortalecimiento de la seguridad escolar, siendo una prioridad la búsqueda de lazos de colaboración con autoridades institucionales, municipales y estatales de distintos ámbitos y sectores. Siguiendo esta lógica, resaltan las relaciones con las autoridades educativas y municipales de las 32 entidades, el Consejo Nacional contra las Adicciones, los Centros de Integración Juvenil, los Centros Nueva Vida, el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia, la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana de la Secretaría de Seguridad Pública, El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte, la organización México Estados Unidos contra la Delincuencia, el Consorcio Internacional Arte y Escuela y la Fundación Educar Uno.

De las acciones más significativas de vinculación en tanto se posibilita una intervención pertinente a las necesidades de la comunidad escolar, han sido las colaboraciones en los procesos de capacitación y desarrollo de materiales educativos de académicos especialistas en las problemáticas y la vida escolar, provenientes principalmente del Instituto Politécnico Nacional y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en su sede México. Con la intención de tener una imagen general que recupere las estrategias y acciones del programa, en la siguiente tabla realizo una sistematización de las mismas.

Estrategia	Acciones
Fortalecimiento a la seguridad y disciplina bajo un enfoque	<ul style="list-style-type: none">• Revisión de mochilas• Presencia de patrullas y policías en los



represivo	<p>alrededores escolares</p> <ul style="list-style-type: none">• Charlas informativas de adicciones y prácticas delictivas por personal de seguridad pública• Revisiones médicas y pruebas antidoping a estudiantes• Difusión de materiales sobre prevención de adicciones y prácticas delictivas
Fortalecimiento a la seguridad escolar bajo un enfoque formativo	<ul style="list-style-type: none">• Capacitación a directivos sobre una forma participativa de gestión escolar• Propuesta de creación de los Consejos Escolares de Participación Social• Guías de seguridad dirigidas a todo los integrantes de la comunidad escolar• Videos promocionales de la seguridad escolar• Actividades de educación vial• Gestión con autoridades para reducir riesgos de accidentes y establecer señalizaciones• Tareas de protección civil como simulacros, charlas informativas y organización de brigadas de seguridad• Congresos Nacionales sobre la Gestión de la Seguridad Escolar• Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar
Prevención de adicciones	<ul style="list-style-type: none">• Cursos de prevención de adicciones a directivos, docente, personal de apoyo y de supervisión.• Difusión de manuales, antologías, guías y orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica• Talleres a estudiantes sobre las drogas, efectos y riesgos
Prevención de la violencia	<ul style="list-style-type: none">• Difusión de la guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar• Talleres a directivos y docentes sobre mediación de conflictos y prevención de la violencia• Conferencias para escolares sobre la prevención de la violencia entre pares y el noviazgo• Entrega de materiales para prevenir la discriminación• Formación y concursos corales.• Generación de espacios de convivencia (deportivos, artísticos)
Desarrollo de competencias	<ul style="list-style-type: none">• Articulaciones a los programas de estudio de temas y actividades específicas en



ciudadanas

competencias ciudadanas

Vinculación institucional

- Acuerdos de colaboración con las autoridades municipales, estatales e instituciones de salud, seguridad pública, protección civil, artísticas y deportivas
- Colaboración con especialistas académicos para el desarrollo de procesos de capacitación y materiales educativos

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2012). Recuperado el 10 de febrero de 2012, del portal del Programa NBacional *Escuela Segura*.

Este acercamiento a las distintas estrategias y acciones permiten distinguir la importancia de una intervención desde y con los distintos actores para la solución de problemáticas que irrumpen en el universo escolar. No hay que olvidar que “a convivir se aprende en el día a día, en todo momento, y tanto familias como profesorado sirven de modelo al alumnado. Un trabajo compartido entre ambos, la participación en actividades [...] y en asumir la parte de la responsabilidad que a cada uno le toca [...] serán decisivos para formar futuros ciudadanos y ciudadanas del mundo.”(Ortega, 2008,123)

Regresando al tema de las adicciones, dentro de *Escuela Segura* hay una atención importante a los efectos que los consumidores de drogas muestran; “a lo largo del proceso adictivo se presenta una serie de problemas de salud asociados que causa una gran cantidad de enfermedades y muertes prematuras, incapacidad física, ausentismo laboral, deserción y bajo rendimiento escolar, así como accidentes, violencia, conductas antisociales y actos delictivos.” (Aguirre, 2008,44). Bajo este énfasis, la problemática preocupa principalmente por el impacto que genera dentro de los estudiantes en términos de salud, visualizando planos escolares con la irrupción de actos o situaciones, lo que para Furlan y colaboradores (2003) es la transgresión a los marcos normativos que alteran el rendimiento escolar y la disciplina.

Con relación a la violencia, visualizo que la estrategia de prevención se aterriza particularmente en el acoso entre pares. Se trata de una mirada atenta que muestra los rasgos y peculiaridades que caracterizan dicha expresión con la finalidad de proporcionar herramientas



para un nivel de comprensión e intervención. Sin embargo, la violencia escolar no se remite sólo a una forma transgresiva, por lo que una primera aproximación sobre *Escuela Segura* es pensarla como una estrategia de abordaje principalmente del *bullying*. Es momento de conocer como se organiza la instrumentación del programa y su proyección en las escuelas.

3.4. Organización e implementación del programa

El desarrollo del programa se propicia a partir de la articulación de tres niveles institucionales: la Coordinación Nacional del Programa *Escuela Segura*, adscrita a la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica; las 32 Coordinaciones Estatales del Programa *Escuela Segura* y las escuelas de educación básica.

La Coordinación Nacional del Programa *Escuela Segura* es la instancia encargada de la dirección operativa y normativa. Entre sus principales funciones están:

- Gestión y asignación a los Estados de los recursos económicos.
- Establecimiento y difusión de las reglas de operación.
- Capacitación de los equipos técnicos estatales.
- Elaboración de materiales educativos.
- Definición y seguimiento de acuerdos de colaboración con instancias de diversos sectores y niveles.
- Monitoreo y evaluación de las estrategias emprendidas.
- Integración y publicación del padrón nacional de escuelas incorporadas.
- Elaboración de informes trimestrales y anuales.

El equipo de la Coordinación Nacional se integra por el director general y cinco responsables regionales en el acompañamiento a las entidades federativas. Las regiones son:



- Región 1 Noroeste. Integra los Estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Nayarit, Sonora y Sonora.
- Región 2 Noreste. Están los Estados de Coahuila, Guanajuato, Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí y Zacatecas.
- Región 3 Occidente. Se ubican los Estados de Aguascalientes, Colima, Guerrero, Jalisco, Michoacán y Querétaro.
- Región 4 Centro. Están el Distrito Federal, el Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala.
- Región 5 Sureste. Se integra por los Estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Yucatán y Veracruz.

Particularmente en cada entidad se establece una coordinación que represente el programa y defina los mecanismos para integrar, capacitar y acompañar a las escuelas. Se trata de la instancia que vincula los lineamientos presentados por la Coordinación Nacional a los espacios escolares específicos. Entre otras de sus principales funciones destacan:

- Elaboración del diagnóstico estatal.
- Definición del programa estratégico de seguridad escolar.
- Convocatoria e incorporación a las escuelas públicas de educación básica.
- Asignación de los recursos a las escuelas.
- Distribución de materiales educativos.

Las escuelas por su parte, después de la convocatoria emitida por las Coordinaciones Estatales, se dan como primera tarea la creación de su Consejo Escolar de Participación Social, figura imprescindible para la incorporación al programa, encargada de realizar un ejercicio de planeación para desencadenar procesos de mejora en la seguridad y gestar espacios libres de violencia y adiciones.

Son cuatro los procesos importantes a desarrollar por los consejos. El primero es la autoevaluación mediante un instrumento que posibilita revisar, cuestionar e identificar



distintos aspectos internos como externos del universo escolar. Entre ellos, la frecuencia de los hechos y actos de violencia; la situación de salud y adicciones; las condiciones de infraestructura; los escenarios del entorno; y la presencia de los recursos humanos y materiales.

La recolección de la información se encamina a la construcción de un panorama de las problemáticas y factores que irrumpen en el clima y convivencia, para después dar paso a un segundo momento, la realización de una agenda de seguridad donde se definan objetivos, estrategias, metas y acciones que contribuyan a minimizar las situaciones encontradas.

La siguiente etapa es la implementación de lo propuesto con la participación de los actores escolares, siendo el último momento la evaluación de las acciones para ubicar sus alcances y buscar mejoras. La asesoría y capacitación a las escuelas para que efectúen esta forma de gestión se brinda por las Coordinaciones Estatales mediante cursos, asesorías presenciales y a distancia.

La aproximación a este proceso de gestión escolar me permite distinguir definiciones claras respecto a las tareas, responsabilidades y productos que cada instancia tiene que desarrollar con la intención de que las comunidades escolares reflexionen entorno a su seguridad, con la articulación de distintos recursos y capacidades en tanto niveles y posibilidades.

Me resulta importante ahora hacer un recuento histórico que destaque los elementos más significativos en el desarrollo del programa y que den muestra de los énfasis que se han desplegado en torno a él.



3.5. Breve recuento histórico

Retomando las líneas estratégicas de desarrollo 2008 – 2012 del Programa *Escuela Segura*, los seis informes de gobierno del presidente Calderón y las evaluaciones realizadas al programa por parte del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la implementación se ha dado de la siguiente forma:

Año	Objetivo	Cobertura	Estrategias	Evaluación
2007	Iniciar operaciones ante las situaciones de violencia, delincuencia y adicciones que se presentan en el entorno escolar e irrumpiendo paulatinamente su interior.	La implementación se focalizó en escuelas secundarias y primarias ubicadas en los 11 municipios con mayor índice de inseguridad y violencia. Estos son: Tijuana en Baja California; Juárez en Chihuahua; delegación Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero e Iztapalapa en el Distrito Federal; Acapulco en Guerrero; Guadalajara en Jalisco; Nezahualcóyotl en el Estado de México, Morelia en Michoacán; Culiacán en Sinaloa y Benito Juárez en Quintana Roo.	Se implementó la estrategia de fortalecimiento a la seguridad y disciplina bajo un enfoque represivo. Entre las acciones destacaron la capacitación a directores, maestros y representantes sindicales en el modelo de gestión y prevención de riesgos; la revisión de mochilas y presencia de policías al exterior de las escuelas; la organización de brigadas de seguridad, alumbrado de la vía pública; detección y canalización de alumnos con problemas de adicciones y delincuencia; diseño y distribución de materiales de fomento a la seguridad escolar para los distintos	No hay evaluaciones del trabajo desarrollado



	<p>34 municipios, dando un total de 45 municipios en 18 Estados.</p> <p>Este año el programa cuenta con 1,175 escuelas, abarcando 517,400 estudiantes.</p>	actores.		
2008	<p>Se encaminó el programa a consolidar escuelas de educación básica de todo el país en espacios seguros y confiables a partir de la participación social y una formación basada en el desarrollo de competencias.</p>	<p>Se amplió la cobertura a todas las entidades, llegando a incorporar 14,308 escuelas, con 4,681,300 alumnos.</p>	<p>Se mantuvo la estrategia y las acciones de control. Pero además se realizaron firmas de acuerdos de colaboración con las autoridades estatales y municipales.</p> <p>Se efectuaron las capacitaciones sobre la gestión de la seguridad escolar a los integrantes de las coordinaciones estatales, quienes después capacitan a los directores de las distintas escuelas.</p> <p>Difusión de videos, carteles y materiales de la seguridad escolar.</p> <p>Comienza la definición de un enfoque formativo</p>	<p>No hay evaluaciones sobre el trabajo efectuado</p>
2009	<p>A partir de éste año el programa busca mejorar la calidad educativa de las escuelas públicas de educación básica con la gestión de ambientes escolares seguros.</p>	<p>Se han incorporado un total de 18,171 escuelas, implicando 5,534,200 escolares.</p>	<p>Destacan acciones como las capacitaciones a los cuerpos directivos y docentes para fortalecer la participación, mejorar la gestión escolar, mediar conflictos, prevenir</p>	<p>A partir de las evaluaciones de diseño, sobresale el enfoque de prevención de la violencia y adicciones, la promoción de la Práctica cotidiana</p>



		<p>la violencia y las adicciones, y desarrollar habilidades didáctico musicales para la integración de grupos corales.</p> <p>Se agregan conferencias sobre el acoso escolar con estudiantes de secundaria y la distribución de materiales para la prevención de adicciones y la discriminación.</p>	<p>de valores, la cultura de la legalidad y la formación ciudadana.</p> <p>Siguiendo la evaluación de diseño, hay un señalamiento que alude a que la sola distribución de material educativo no garantiza el logro de espacios escolares seguros. Además, se detecta la nula presencia de orientaciones pedagógicas sobre el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.</p> <p>No hay evaluaciones sobre el impacto de las acciones.</p>
<p>2010</p> <p>Se mantiene el objetivo de mejorar la calidad educativa mediante la gestión participativa de ambientes escolares seguros, propicios para la formación integral de los alumnos de educación básica.</p>	<p>La cobertura del programa ha llegado a 35,198 escuelas con 8, 972,900 alumnos.</p>	<p>La prevención de adicciones es focalizada al nivel de educación primaria, mediante la capacitación docente.</p> <p>Se dota a las escuelas de paquetes de materiales didácticos para avanzar en la gestión de la seguridad escolar y la prevención de conductas violentas.</p> <p>Se da el primer</p>	<p>Se presenta una evaluación anual de desempeño que destaca el aumento significativo en la cobertura del programa, el número de docentes capacitados en mediación de conflictos y prevención de adicciones, y el número de materiales educativos distribuidos.</p>



			encuentro nacional de grupos corales	No hay información en relación al impacto del programa.
2011	Continúa la atención en la mejora de la calidad educativa con la gestión de ambientes seguros	Se logran integrar al padrón 44,874 escuelas, abarcando 10, 645,300 estudiantes.	<p>Continúa la capacitación en prevención de adicciones y mediación de conflictos.</p> <p>Se cuenta con la organización de 10,616 grupos corales.</p> <p>Se lanza el proyecto “Desarrollo integral a través del deporte”, para fortalecer habilidades que contribuyan a un mejor crecimiento físico emocional y social de los escolares.</p> <p>Se realizan conciertos y tertulias para estudiantes y sus familias como espacios de convivencia pacífica.</p>	<p>Se presenta una evaluación anual de desempeño que destaca el aumento significativo en la cobertura, número de docentes capacitados en mediación de conflictos y prevención de adicciones, y el número de materiales educativos distribuidos.</p> <p>No se presentan evaluaciones de impacto, consecución de propósitos y fin del programa.</p>
2012	Se mantiene el objetivo de mejora de la calidad educativa con la generación de ambientes escolares seguros.	El padrón presenta 47,316 escuelas con 10, 997,300 escolares.	Destaca la operación del Observatorio Ciudadano de Seguridad Escolar.	<p>Se presenta una evaluación compartida de desempeño con el año pasado.</p> <p>No hay evaluaciones de impacto.</p>

Fuente: Zurita, 2011.

A partir de esta sistematización histórica me parece importante mencionar que si bien el programa surge como una respuesta urgente a las situaciones de riesgo acontecidas en el exterior de la escuela, paulatinamente la mirada se sitúa en su interior, integrando estrategias



articuladas a las acciones inmediatas y preventivas que buscan mejorar la gestión escolar, fortalecer la participación de sus integrantes y contribuir en una educación integral con el desarrollo de competencias ciudadanas, donde la capacitación a directivos y docentes, la difusión de recursos didácticos y el desarrollo de acciones formativas, artísticas y deportivas en los estudiantes, son el complemento .

Por otra parte, “la calidad educativa” surge como un elemento más que se integra en el desarrollo del programa y que en los últimos años se presenta como principal objetivo bajo la generación de ambientes seguros y una formación integral. En éste sentido, el discurso y enfoque de *Escuela Segura* toma un énfasis distinto al mostrar mayor preocupación por la formación de los actores escolares. Muestra de ello, se percibe también con el crecimiento que el programa tiene en cuanto a cobertura, ya que inicia en los municipios urbanos donde se concentran mayores problemáticas para paulatinamente distribuirse a todo el territorio nacional, reflejando que los espacios escolares seguros y de convivencia pacífica son prioridad para el desarrollo de procesos educativos más allá de la zona o región donde se ubiquen las escuelas.

Estas acciones específicas para abordar la violencia escolar surgen con el paso de los años, presentando un abanico de opciones para sensibilizar, informar y dar herramientas teóricas y prácticas. Me resulta significativo la aparición de acciones artísticas y deportivas encaminadas a generar espacios de convivencia entre los escolares y hacer ejercicio de las competencias ciudadanas mediante una actitud de conjunto, interviniendo en aspectos olvidados por la educación escolarizada: vínculos sociales, intereses propios, emociones y sentimientos.

Por último, me parece un acierto la presencia de registros sobre las escuelas participantes, los directivos y maestros capacitados, las conferencias y talleres proporcionados, así como los materiales distribuidos para tener un panorama del nivel de acción del programa. Sin embargo, me resulta preocupante la falta de procesos, mecanismos,



indicadores e instrumentos de evaluación que distingan los alcances que las estrategias y acciones van teniendo. Su ausencia no posibilita ubicar los elementos del programa que coadyuvan a mejorar la convivencia escolar y fortalecer la seguridad como tampoco aquellos que no logran obtener efectos favorecedores. Es claro que no se puede pensar en resultados con una implementación reciente pero sostener que por ello no se cuenta con un monitoreo de lo que a partir del programa se desarrolla en las escuelas, es limitativo y de una gran debilidad que no reconoce las modificaciones, cambios y esfuerzos que se logran realizar. Después de este trabajo referencial en torno al Programa *Escuela Segura*, es momento de dar paso a los hallazgos encontrados en los escenarios escolares.



CAPÍTULO IV. Reconstrucción del Programa *Escuela Segura*

He situado con anterioridad los objetivos, enfoques, estrategias y acciones que dan forma al Programa *Escuela Segura*, así como los lineamientos para su aplicación dentro de las escuelas de educación básica. Ejes que buscan el fortalecimiento de la seguridad escolar con la formación de ambientes sanos, seguros, confiables y afectuosos, donde el respeto a la dignidad y derechos de cada integrante, constituyen la organización y convivencia escolar.

También he distinguido cómo el programa surge como una acción urgente, punitiva y de corte policíaco en el marco de la estrategia de seguridad nacional *Limpiemos México*, desarrollada por el gobierno de Felipe Calderón (2006 – 2012) para abatir la delincuencia. Esta iniciativa paulatinamente es enriquecida al integrarse en el enfoque represivo, un sentido formativo para brindar herramientas a los distintos actores sobre la gestión y participación en la seguridad escolar.

Con el objetivo de reconstruir el programa en las comunidades escolares, en este capítulo expongo los hallazgos encontrados en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Inicio rescatando la información proporcionada por los actores entrevistados: responsables de las coordinaciones regionales, responsable de la coordinación estatal, directores, docentes, alumnos y padres de familia. Enseguida realizó un análisis de lo comentado a partir de las categorías establecidas para el programa: *conceptualización de Escuela Segura, gestión de la convivencia, desarrollo de competencias ciudadanas, violencia escolar y bullying, estrategias sostenibles de formación del profesorado, adicciones y prácticas delictivas y evaluación del programa*. Se acompaña el análisis de interpretaciones que toman como marco referencial las categorías de cambio cultural propuestas por Giménez (2005) para distinguir relaciones, semejanzas y diferencias en torno a los distintos puntos de vista y ubicar los movimientos de significados que den pistas para pensar en el cambio.



4.1. Las distintas miradas de *Escuela Segura*

Me pareció importante después de la información recabada por las 48 entrevistas y observaciones no participantes, así como lecturas analíticas y selección de información, realizar un trabajo de integración que recuperara las ideas y sentidos de los distintos actores. De este modo, los comentarios expresados por los entrevistados son seleccionados para describir cada una de las categorías del programa. Particularmente en lo que refiere a las “Estrategias sostenibles de formación del profesorado” y “Evaluación del programa”, no se presentaron datos al respecto de los alumnos y padres de familia, pues no se indagó con ellos esos ejes.

- *Coordinaciones regionales*

Las tres coordinaciones regionales hablan del PES como una respuesta ante las problemáticas que la escuela padece y que alteran la seguridad, convivencia e integridad de sus participantes (consumo de sustancias adictivas y situaciones de violencia escolar). Asegura una de las coordinaciones regionales que el fin del programa “es distinguir las situaciones de riesgo en y cerca de la escuela para después intervenir en ellas bajo un enfoque preventivo y formativo.”

De acuerdo con las tres coordinaciones regionales, el programa inicia con una campaña de atención a las adicciones mediante conferencias, talleres y guías orientativas encaminadas a sensibilizar, informar y ofrecer estrategias de prevención. Entre las acciones inmediatas se presentaron la revisión de mochilas, la presencia de policías al exterior de las escuelas y en algunos casos, pruebas *antidoping* a estudiantes, aclarando que estas últimas acciones no son promovidas por el programa, son propuestas de las escuelas y padres de familia. Una de las coordinaciones regionales comenta el caso de un estudiante que intentaba vender drogas al interior de la escuela, descubriendo que se trataba de un negocio familiar. Por ello, hay señalamientos donde los directores solicitan, tanto al alumno como a la familia, no realizar esas prácticas al interior de la escuela ni con los alumnos.



El narcomenudeo es concebido por las coordinaciones como la principal práctica delictiva, atendida con campañas de sensibilización y prevención, talleres, pláticas y la distribución de material informativo para todos los actores escolares. Destacan las tres coordinaciones que esta problemática ha centrado el mayor trabajo del programa por lo que la referencia inmediata sobre *Escuela Segura* es la revisión de mochilas y la presencia de policías.

Las coordinaciones hacen un señalamiento reiterado sobre la importancia del Consejo Escolar de Participación Social, figura encargada de identificar las situaciones de riesgo y planificar las estrategias que coadyuven a su solución. “Se parte de la idea de contestar, en colectivo, un instrumento de auto evaluación que aborda las condiciones de infraestructura del plantel, el contexto, el consumo de sustancias adictivas y las situaciones de violencia.” No relatan sobre su funcionamiento en la vida cotidiana por la ausencia de un contacto directo al acontecer escolar. No obstante, afirma una de las coordinaciones que “la comunidad escolar se integra y trabaja.”

Con relación a los directivos escolares y su participación en el programa, las coordinaciones regionales aseveran “un buen recibimiento en tanto los ha hecho pensar sobre la seguridad escolar”, distinguiendo la participación de los directores dentro de los encuentros nacionales y reuniones regionales donde expresan problemáticas, necesidades, experiencias y posibilidades de intervención.

Para las coordinaciones regionales, los docentes están participando dentro de los Consejos Escolares, donde “emiten su punto de vista y participan en la toma de decisiones frente al diagnóstico y la agenda de seguridad.” Además son participes en las capacitaciones de mediación de conflictos de forma no violenta, donde destacan su utilidad al ser “una oportunidad para hacer visible situaciones que no conocían, pasaban desapercibidas o que no sabían cómo abordar”, obteniendo herramientas de comunicación para trabajar con los alumnos.



Una de las coordinaciones regionales relata que los profesores retoman las guías de seguridad para realizar talleres con los padres de familia. Como ejemplo, el escudo protector, actividad que sensibiliza sobre los diferentes riesgos presentes en las comunidades (condiciones y características de los contextos escolares) y proporciona consejos de seguridad.

Las coordinaciones regionales no conocen el nivel de participación de los estudiantes al no trabajar directamente con ellos. Sin embargo, afirman su presencia dentro de los grupos corales como alternativa “donde se sienten parte de algo que es grato, que gusta, algo que está chido”, en el marco de un espacio con reglas y convivencia pacífica.

Respecto a la participación de los padres de familia, las coordinaciones regionales advierten “un trabajo dentro de los Consejos Escolares de forma no invasiva, sin presiones, ni intereses particulares, por el contrario, con objetivos comunes y colaborando en las diferentes estrategias de seguridad escolar, principalmente del mantenimiento de la infraestructura y prevención del acoso escolar.” Agregan participaciones dentro de los talleres que los docentes despliegan sobre la seguridad escolar (los riesgos en el contexto), donde los padres de familia reconocen la importancia del tema, su poca información, las dificultades que presentan en su vida y su dinámica familiar. Por otro lado, una de las coordinaciones regionales reconoce la poca presencia de la red familiar por las diversas actividades que desarrollan y el aumento de la violencia en las cercanías de las escuelas.

Las coordinaciones regionales no expresan comentarios sobre la aplicación del modelo de gestión escolar por estar enfocados en el trabajo de las coordinaciones estatales, sin embargo son enlistados los pasos a seguir del modelo propuesto: integración del consejo escolar de participación social por representantes de la comunidad escolar, auto diagnóstico de seguridad, elaboración de la agenda y evaluación de resultados.



Es comentado por las coordinaciones regionales que el abordaje de competencias ciudadanas es a partir de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Agregando, dos de las coordinaciones, “el abordaje del tema en las guías dirigidas a directores y profesores con la definición y articulación de actividades para aprender a tomar decisiones, generar la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, apego a la legalidad y sentido de justicia, y participación social y política.” Además, las tres coordinaciones regionales definen a los grupos corales como “un espacio de convivencia donde se aprende y practica el respeto, el diálogo, la tolerancia, la no violencia y el manejo de emociones.”

Las coordinaciones regionales no tienen datos precisos respecto a las situaciones de violencia escolar pero identifican el vandalismo (graffiti) y robo de material de cómputo como principales problemáticas que sufre la escuela. Una de las coordinaciones relata que “en los inicios del programa, las acciones partían desde un enfoque policiaco, por lo que la revisión de mochilas y presencia de policías en los contextos inmediatos, caracterizaron las medidas de prevención de la violencia.” Agrega que “la integración de un enfoque formativo al programa contribuyó a gestar una gama de acciones como talleres de mediación de conflictos de forma no violenta para maestros y directivos; el diseño y distribución de las guías de seguridad escolar; la articulación de temas de cultura de paz y convivencia pacífica a los programas y planes de estudio; eventos deportivos como torneos y concursos, y artísticos como formación y concurso de grupos corales.” Acciones impulsadas desde la coordinación nacional que se suman a tareas que cada escuela despliega para atender la violencia escolar, enlistando como ejemplos desarrollados en los escenarios escolares: los concursos de dibujos y movilización de la red comunitaria para pintar, remodelar y salvaguardar las instalaciones de la escuela frente al pandillerismo.

Particularmente, una de las coordinaciones expresa que “pese a que no fue planteada, ni pensada como acción para atender la violencia escolar, la formación de grupos corales se ha situado como actividad que posibilita mejorar la convivencia de los alumnos, ya que la música se ha convertido en un camino para que los estudiantes ocupen su tiempo libre,



encuentren en ella una actividad alterna que los fortalezca internamente, aprendan a convivir y a trabajar en equipo.”

Las tres coordinaciones regionales aseguran que una de las principales líneas de acción ha sido el trabajo con directores y profesores, ya que “ello son quienes se encuentran al frente de la escuela y gran parte de los cambios se debe a ellos.” Los primeros encuentros fueron para sensibilizar sobre las problemáticas y presentar el programa. Posteriormente se capacitó sobre el modelo de gestión escolar, aspectos constitutivos, proceso y acciones. Se integraron capacitaciones sobre la resolución de conflictos de forma no violenta, prevención de adicciones, prevención de prácticas delictivas y trabajo con las guías de seguridad escolar. También capacitaciones de protección civil. Una de las coordinaciones destaca que en los últimos años se realizan reuniones nacionales de directores y responsables del programa en la escuela, donde presentan las acciones realizadas y logros alcanzados, dando espacio para compartir experiencias, conocimientos y discutir posibles soluciones.

En el tema de la evaluación del programa, las tres coordinaciones comentan la valoración realizada en los inicios de *Escuela Segura* sobre su diseño, donde se expresa que “los resultados fueron poco favorecedores ya que la evaluación se basó sólo en documentos (reglas de operación y matriz de indicadores), sin un conocimiento total del programa, por lo que las aportaciones fueron muy pocas” Para las coordinaciones, las evaluaciones son herramientas para tomar decisiones y no para calificar o descalificar, siendo los mejores evaluadores los responsables estatales con quienes se encuentran tres veces al año en las reuniones nacionales de evaluación y seguimiento.

Una de las coordinaciones expresa que en los últimos años se han presentado evaluaciones realizadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, “valoraciones cuantitativas sobre el número de escuelas participantes, capacitaciones realizadas y entregas de materiales; tratándose de cifras sobre el cumplimiento de metas y acciones.”



Finalmente, las tres coordinaciones regionales comentan como logros del programa: el cambio de enfoque, es decir, de policiaco a un enfoque formativo y de derechos humanos; la creación y difusión de las guías de seguridad; la propuesta de los grupos corales como estrategia para mejorar la convivencia, y la vinculación interinstitucional que ha posibilitado un trabajo colaborativo. En contra parte, señalan que uno de los mayores obstáculos ha sido la mala referencialidad gestada por las primeras acciones de corte policiaco, que en un primer momento generó poca aceptación de la comunidad escolar y actualmente una visión reducida del proyecto. Agregando, una de las coordinaciones distingue “la difusión masiva del acoso escolar en los medios de comunicación y su poca claridad en directivos, maestros y padres de familia, como elementos que han entorpecido su abordaje”, ya que la mayor parte de los episodios de violencia escolar se están remitiendo al *bullying* cuando no lo son.

Las tres coordinaciones aseguran que la falta de recursos económicos ha limitado la cobertura de las acciones; “se es parte del programa pero son muy reducidas las escuelas que gozan de las actividades que se proporcionan, así como también son escasas las acciones sostenidas por un periodo de tiempo.” Además, el incremento de la violencia en el país ha generado mayor riesgo a directivos y docentes por el abordaje de problemáticas de seguridad escolar, principalmente de adicciones.

Coordinación estatal

Para la coordinadora estatal, *Escuela Segura* es “una estrategia que ha cambiado en el transcurso de los años, que si bien inicio como una respuesta al vapor para atender las situaciones delictivas y de adicciones al interior de las escuelas secundarias, ahora se presenta como un programa de enfoque preventivo dirigido a la conformación de ambientes escolares seguros y saludables con el fortalecimiento docente, los planes y programas de estudios.” En otras palabras, es “una propuesta para hacer pensar a las escuelas sobre su seguridad a partir de la identificación e intervención de situaciones problemáticas.”



De acuerdo con la coordinadora, *Escuela Segura* surge como “una propuesta urgente para responder a un escenario complicado al interior de las escuelas, principalmente en las secundarias, por las adicciones y actos delictivos. En esta línea, mochila segura fue la primera acción que se llevó a cabo en las zonas con más altos índices de inseguridad. No obstante, al darse cuenta que el programa carecía de un marco pedagógico se decidió cambiar de enfoque, por lo que las acciones se pensaron con un objetivo formativo”, traducándose en campañas de prevención con capacitaciones a directores y docentes sobre el abordaje de las adicciones, talleres y charlas informativas alumnos y padres de familia y actividades interactivas para estudiantes como proyecciones en tercera dimensión y ferias deportivas.

La coordinación estatal describe a los Consejos Escolares de Participación Social como figuras muy bien estructuradas, diseñadas en la teoría y en el documento, pero en la práctica cotidiana no existe un funcionamiento real. “Falta mucho para que funcionen y sirvan de algo.” Comenta la posibilidad de reunir en un primer momento a la comunidad escolar y discutir los cinco ejes de la seguridad: situaciones de violencia en la escuela; situaciones de salud y adicciones en la escuela; condiciones de infraestructura; situaciones de riesgo en el entorno escolar y situaciones sobre la participación de la comunidad escolar. Después de ello, ya no existe un seguimiento.

La coordinadora estatal asegura que la participación de los directores es trascendental al ser los impulsores para gestionar la seguridad, “si existen logros, es por ellos y la comunidad escolar, no por el programa.” Agrega como formas de involucramiento la asistencia de los directivos a los talleres de mediación de conflictos de forma no violenta, donde adquiere herramientas que ponen en práctica en las situaciones que surgen entre los estudiantes, particularmente de violencia física y acoso escolar.

Con respecto a los docentes, la coordinación estatal afirma que son “las personas estratégicas que detectan y trabajan todo el tiempo sobre prevención.” Son participes en las



capacitaciones sobre mediación de conflictos de forma no violenta y retoman en el aula los temas de seguridad que son articulados a su programa de asignatura.

Relata la coordinadora que en los primeros años del programa se tuvo una escasa e incluso nula atención, asistencia y colaboración de los docentes, situación que con el paso del tiempo cambia en tanto que son ellos quienes ahora demandan actividades de seguridad escolar para sus escuelas. Valora reiteradamente el tiempo que dan los profesores en días no laborales por “amor al arte” para participar dentro de los talleres y capacitaciones, particularmente el manejo de las guías de seguridad. Además, destaca el papel que desempeñan los profesores de Educación Física, quienes por las actividades que desarrollan tienen otro tipo de contacto con los estudiantes, “convirtiéndose con mucha frecuencia en confidentes y los primeros en detectar focos rojos de riesgo.”

Las experiencias del trabajo con los estudiantes son muy contadas al ubicar muchas dificultades en la operación del programa, reconociendo la necesidad de una gama de acciones prolongadas, de recursos humanos y económicos que no se tienen. Enlista algunas experiencias focalizadas como las ferias deportivas, los concursos corales, los talleres de prevención de violencia en el noviazgo y prevención del delito, donde “los estudiantes asisten, participan, echan desmadre un rato y se piensa que algo se les quedo.”

En los padres de familia se detecta una participación mínima por las actividades que desarrollan, “mantiene la casa o participan.” Señala la coordinación participaciones contadas dentro de los Consejos Escolares y los talleres de violencia y *bullying*, “espacio donde expresan, aclaran dudas, temores, necesidades y expectativas.”

La coordinadora estatal asegura que la mayor aportación del programa es “el apoyo para que las escuelas y sus integrantes se sienten a pensar sobre su seguridad, identificando los elementos que les afectan y perturban, para después trabajar desde ahí.” Se incentiva el trabajo conjunto para pensar cuál es el problema y cómo solucionarlo. Las tareas inicia con la



resolución en colectivo del instrumento diagnóstico que integra puntos clave, de referencia y no limitativos para que las escuelas se autodiagnostiquen, autoevalúen, definan prioridades, formulen una agenda y utilicen el portafolio de herramientas que les brinda el programa.

Con relación al desarrollo de competencias, la coordinadora afirma que más allá de la asignatura de Formación Cívica y Ética donde se aborda desde un inicio las competencias, “se han elaborado articulaciones entre los planes de estudio de todas las materias con temas y actividades para la formación del ciudadano, destacando el pensamiento crítico, el diálogo y la participación.”

Entre las manifestaciones de violencia escolar comentadas por la coordinadora están las peleas entre alumnos y entre pandillas al exterior de la escuela, “con mayor frecuencia pero sin ser exponenciales”, así como episodios de acoso escolar de chicos más grandes que molestan a los más pequeños. En esta última forma de violencia, detecta “una gran confusión sobre lo que es, ya que últimamente a todo lo acontecido en la escuela marcado por la violencia se le nombra *bullying*, sin serlo así.” Por otra parte, reconoce el surgimiento en las escuelas secundarias de casos de discriminación a población homosexual, principalmente varones, mediante violencia verbal y exclusión.

Menciona la coordinadora como acciones emprendidas para paliar la violencia: la vinculación de temas de seguridad escolar y prevención a los planes y programas de estudio; la capacitación de directores y docentes en la mediación de conflicto de forma no violenta; pláticas informativas a docentes, alumnos y padres de familia sobre tipos de violencia y *bullying*; talleres de prevención de violencia en el noviazgo; ferias deportivas; campañas de sensibilización a partir de carteles, trípticos, obras de teatro; y las guías de seguridad escolar.

Al ubicar el enfoque formativo del programa, una de las líneas de trabajo para la coordinación estatal ha sido el fortalecimiento docente, pensando en ellos como actores estratégicos para detectar y trabajar todo el tiempo sobre una cultura de prevención. “Se ha



capacitado sobre el modelo de gestión escolar; en prevención de adicciones, delitos y mediación de conflictos; y vinculación de temas de seguridad escolar a sus planes de trabajo.”

La coordinación pone una mayor atención y seguimiento focalizado a los maestros de Educación Física por detectar una vinculación distinta con los estudiantes, ya que “debido al tipo de actividad que realizan se convierten en muchas ocasiones en los confidentes o quienes están más cerca de los alumnos, además de que tienen mayores oportunidades para identificar que alumnos están consumiendo alguna droga.”

Con relación a la evaluación del programa, la coordinadora narra el proceso realizado el año pasado, donde a partir de una serie de preguntas abiertas: ¿Han servido los instrumentos del programa?, ¿El programa significa un apoyo?, ¿El programa contribuye en la seguridad de la escuela?, ¿La operatividad de la página de Internet es? ¿El apoyo de las coordinaciones es? Y una pregunta cerrada: ¿El Programa *Escuela Segura*, sirve o no?, se indagó el impacto del PES. Los resultados fueron favorecedores en tanto el 80% de las escuelas aseguran que si ha servido el programa. Sin embargo, la coordinadora expresa un escepticismo por pensar en una simulación de las escuelas que contestan en todo bien. Reconoce que no existen indicadores que midan si una escuela es más segura que otra o si las situaciones de violencia disminuyen, ya que los indicadores actuales sólo distinguen el número de escuelas que se han incorporado, el número de escuelas se han autodiagnosticado, recibido recursos, etc. Destaca “la necesidad de contrastar los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones del PES con lo que realmente sucede en la institución.”

La coordinadora estatal comenta como mayores logros la sensibilización de las escuelas en el tema de la seguridad escolar, colocando dicha cuestión en la discusión institucional, la vinculación del programa a los planes de estudio y la integración del PES a todas las escuelas de la Ciudad de México. Por otra parte, reconoce como principales inconvenientes: el estigma generado sobre el PES en tanto programa exclusivo para la revisión de mochila de los alumnos, paralizando a los agentes escolares; la compleja



estructura de la SEP y su organización, la burocracia y la falta de personal como factores que limitan un acercamiento a la vida cotidiana de la escuela para apreciar los sentidos del programa.

Otras dificultades detectadas son: la falta de recursos económicos que no posibilita trabajar directamente con los estudiantes ni mantener acciones prolongadas. “Son escasas las experiencias con los chavos y pocas las escuelas que reciben el apoyo ofrecido.” Además, la falta de tiempo para trabajar en aulas temas de seguridad escolar y la poca corresponsabilidad de los padres de familia para fortalecer el trabajo de la escuela.

Escuela General

Directivo y responsable del programa en la escuela

El PES es concebido por el director y el responsable del programa en la escuela como iniciativa para generar un ambiente de bienestar y seguridad escolar con la prevención y atención de situaciones de emergencia como temblores, incendios e inundaciones, así como situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela, enfocando mayor atención a los casos de acoso que se dan entre los propios alumnos y entre maestros y alumnos.

Para el director, en el acontecer escolar existe la figura del Consejo, pero por las cargas de trabajo sólo cumple una tarea informativa sobre lo que se va a trabajar. La participación es principalmente de quienes laboran en la escuela, director y docentes, con la realización de los primeros requisitos exigidos por el PES. Comenta el director la participación de los docentes en la gestión de la seguridad mediante las brigadas de protección civil, la vigilancia en el exterior, capacitaciones y charlas informativas sobre las adicciones, la violencia escolar y las prácticas delictivas. No obstante, asegura que la mayoría de los profesores presentan mucha carga de trabajo y limitaciones en los tiempos, además de actitudes poco colaborativas que no permiten desarrollar el trabajo de la mejor manera.



Con relación a los alumnos, el director señala de ellos “no conocen el programa por su nombre pero se registra su atención y participación dentro de las pláticas sobre adicciones, prevención del delito y *bullying*, deseando que algo de lo dicho se incorpore.” Expresa que las pláticas brindadas por personal de la Procuraduría General de Justicia sobre las consecuencias legales del consumo y venta de drogas, y el pandillerismo han contribuido a formar una mirada seria de dichos problemas en los estudiantes. Además, comenta sobre un interés particular en los alumnos para solicitar talleres de diversos temas, entre ellos: adicciones, violencia en el noviazgo, embarazo, enfermedades de transmisión sexual; así como participar en las capacitaciones y acciones de protección civil.

Con relación a los padres de familia, reconoce el director poca participación en las actividades escolares, ya que “no se logra dar a entender o los padres no entienden cuáles es su función en la escuela. Se piensa que participar es la oportunidad para entrar y manipular lo que ocurre dentro de la escuela, atacar a maestros o atacar al director. Sólo se puede ver la participación con la asistencia en juntas o cuando son llamados por una situación particular de sus hijos.”

El director enlista los pasos a seguir para la gestión de la convivencia: formulación del consejo, auto diagnóstico, agenda de seguridad y evaluación. Sin embargo, señala que es un procedimiento que se realiza administrativamente al ser exigido por la autoridad educativa sin llevarse a cabo como tal; “muchas cosas se quedan plasmadas y no todas se realizan, de parte de nosotros y del personal del PES.”

Una de las funciones de la escuela, señala el director, es la formación del futuro ciudadano. Por ello, en la escuela se pone mucha atención a las conductas y actitudes de los estudiantes para que sean apegadas a las reglas y sin trasgredir la integridad de sus compañeros. “Es una manera de enseñar a vivir en sociedad y de practicar el respeto; fin que siempre se ha perseguido y que ahora el programa viene a confirmar.” La apertura de espacios de convivencia donde los alumnos practican el diálogo, la negociación, la tolerancia y el



trabajo colaborativo son actividades que la escuela ya venía realizando sin vinculación a *Escuela Segura*.

El director ubica la violencia como una problemática que irrumpe en la seguridad de la escuela y el entorno de la misma con la presencia de pandillas juveniles. “Estas pandillas llegan a ser integradas por alumnos de la escuela, quienes tienen entre sus prácticas pedir dinero y vender drogas.” Las expresiones de la violencia escolar que se gesta con mayor presencia son las peleas entre estudiantes, seguida de los insultos y frases ofensivas.

Detecta el director como importante en el tema de la violencia escolar el conocimiento de alumnos y padres de familia sobre el reglamento, el cual es ampliado con los nuevos lineamientos de convivencia para la educación básica que respalda sanciones fuertes si se presentan comportamientos inadecuados.

Las acciones que el director destaca para abatir la violencia escolar son: las comisiones de vigilancia en la hora de entrada y salida por parte de padres y maestros; pláticas informativas hacia maestros, padres y alumnos sobre los riesgos del contexto, modalidades de violencia y *bullying*; actividades deportivas como torneos de fútbol y basquetbol; y talleres artísticos (teatro). Agrega que “gran parte de dichas acciones se realizan sin la gestión ni apoyo del programa *Escuela Segura*.”

El director ubica su participación en las reuniones donde se presentó el programa y su modelo de gestión. En ocasiones, muy contadas por los tiempos laborales, ha acudido junto con algunos docentes a los cursos de adicciones, prevención del delito, atención a la violencia escolar y *bullying*, mediación de conflictos de forma no violenta y de protección civil. Generalmente asiste con uno o dos maestros, quienes entregan un informe y tratan de aplicar lo conocido en su práctica. En otras ocasiones, también muy pocas, comparten la información en las juntas de maestros.



Para el director, el narcomenudeo es una problemática fuerte al exterior de la escuela, sin saber quien específicamente vende drogas pero por comentarios de los estudiantes sabe que esa práctica se realiza. Para su atención ha solicitado a la delegación la presencia de patrullas en la cercanía de la escuela pero no hay una respuesta. Particularmente el responsable del programa fue capacitado en el abordaje de adicciones y se han realizado vínculos con instituciones que atienden el problema. Además, se han dado pláticas informativas a los alumnos por parte de Seguridad Pública sobre los riesgos y consecuencias de estar implicado en venta y consumo de drogas. La respuesta de los jóvenes al respecto, asegura director, es positiva porque no se han encontrado casos o presencia de drogas al interior de la escuela.

El director asegura la ausencia de un seguimiento y evaluación al programa, sus estrategias y actividades efectuadas, nombrando avances en la convivencia entre los alumnos a partir de los cambios de conducta visibles en el trabajo desplegado día a día.

Finalmente, entre lo positivo del PES destaca “la visibilidad a problemáticas que la escuela padece y que alteran la seguridad escolar y los lineamientos marcados para el desarrollo del trabajo preventivo, que al ser exigidos por las autoridades superiores, implica que realmente se realicen (formación de los comités, realización del auto diagnóstico y la agenda de seguridad).” En contraparte, enuncia como dificultades la no articulación de los tiempos entre las coordinaciones y la escuela para proporcionar talleres y pláticas; escaso seguimiento y respuesta de las coordinaciones acerca de las condiciones físicas del plantel, limitándose al envío de información; poca participación de los grupos policiacos para resguardar la seguridad externa de la escuela; tiempos muy reducidos para trabajar actividades extras; nula disponibilidad de los docentes para colaborar en tiempos no laborales; poca participación de la red familiar y entornos sociales difíciles (venta de drogas y pandillerismo). Además, “por la falta de recursos humanos y económicos que el programa presenta, las cosas se tienen que hacer al aventón; siendo además, muy pocas las escuelas que reciben el apoyo que se ofrece.”



Docentes

Escuela Segura es comentado por la gran mayoría de los docentes como un programa encargado de la seguridad de la escuela con medidas de protección ante eventos naturales, trabajos contra adicciones, distribución de materiales contra el *bullying*, revisión de mochilas y acompañamientos en la hora de entrada y salida por parte de los padres de familia.

Expresan poco menos de la mitad de profesores que la iniciativa de los consejos escolares se ha llevado años anteriores bajo otro nombre y en la cual se supone que todos los profesores están involucrados, sin embargo, no conocen realmente quienes participan en él.

En su gran mayoría los docentes conocen la existencia de un consejo escolar, en el cual participan la asociación de padres de familia y la sociedad de alumnos, sin embargo no se distingue específicamente quienes lo integran y como trabajan. En relación a sí mismos, comentan su participación con la asistencia a pláticas sobre violencia escolar, *bullying*, adicciones y prevención del delito. Sin embargo, reconocen que no hay un seguimiento en tanto no se comparte o practica los elementos proporcionados.

En su totalidad, los docentes coinciden en la posibilidad de lograr acuerdos en espacios formales para seguir ciertos lineamientos de la mejora académica y convivencia escolar, pero afirman que después no se logra hacer nada por las excesivas cargas de trabajo, desinterés o falta de compromiso.

Semanas posteriormente a mi acercamiento en la escuela, en una junta entre los directivos y docentes, se conformó un grupo de profesores para ocuparse de la participación social, destacando como estrategia “Escuela para padres”, conjunto de pláticas y talleres con el objetivo de abordar problemáticas específicas de los alumnos de la escuela.

Con relación a la participación de los estudiantes, en su mayoría los docentes señalan las asistencias a las pláticas sobre *bullying* y prevención del delito pero aseguran que “todo se



queda en el discurso, no se adecua a la edad de los muchachos.” Ven interés cuando se trata de “actividades que implican hacer otra cosa que estar sentado escuchando lo que les dice el especialista.”

Aseguran los docentes que la participación de la red familiar es poca, detectando como factores que imposibilitan actuar: el trabajo, la composición de las familias (monoparental) y el tipo de vinculación que la escuela mantiene, donde no se motiva la entrada y por el contrario se niega el acceso, manteniendo todo en secreto. Hay varios docentes que comenta las posibilidades de apoyo de la familia, siempre y cuando se avise con anticipación.

Los docentes coincidieron sobre trabajos en grupos (comisiones) donde se aborda un tema en particular y al final se reporta lo realizado al director, siendo muy complicada la comunicación entre ellos porque no conocen lo que cada uno trabaja. Reconocen su ausencia de participación en los consejos, auto diagnóstico y agenda de seguridad. Sólo hay acercamientos al programa cuando se les informa e integra en actividades y talleres. Argumentan que esta situación se debe al poco liderazgo del director, ya que “hay momentos en donde cada quien trabaja para donde quiera y como quiera, sin ningún señalamiento de él.” Frente a este escenario, identifican una estructuración a partir de lo que se están viviendo. Los docentes se organizan y responden a las situaciones presentes en la vida cotidiana escolar, más allá de lo dicho o acordado en espacios formales (acuerdos en reglas, atención particular a alumnos, vigilancia en la hora del receso).

Además, a partir de dos juntas convocadas por el director, la planta docente se ha organizado para conformar cuatro grupos de trabajo: participación social, gestión escolar, apoyo académico y área administrativa. Cada grupo identificó problemáticas particulares y a partir de ahí, el objetivo fue diseñar un programa de trabajo que tuviera como característica principal ser factible y sencillo para ejecutar.



Todos los docentes aseguran no tener la integración de temas para el desarrollo de competencias ciudadanas desde sus asignaturas. Sin embargo, en sus clases y fuera de ellas hay mucha atención a los comportamientos de los alumnos. En clase fomentan el trabajo colaborativo y el diálogo a partir de actividades específicas; el respeto de turnos, espacios y materiales; la reflexión, el pensamiento crítico, la expresión de ideas y propuestas sobre temas académicos y de interés personal.

Sobre el tema de la violencia escolar, los docentes entrevistados admiten que las peleas entre estudiantes, tanto de hombre como de mujeres, son la manifestación de la violencia escolar que mayor impera. “Hay momentos donde las peleas son todos los días y etapas donde no hay peleas.” El acoso entre pares se distingue con menor presencia y se atribuye su origen a diferencias entre los estudiantes por el físico o la pertenecía a una clase social.

Entre las acciones comentadas por los docentes para abordar la violencia escolar están: pláticas a los alumnos y padres de familia sobre lo que es el *bullying* y consecuencias; charlas a los docentes para detectar y atender situaciones de acoso; y torneos deportivos. Tres docentes distinguen que pese a los esfuerzos para cambiar conductas y actitudes, “lo hecho en la escuela se pierde en casa ya que el 80% de los alumnos provienen de familias disfuncionales o sólo viven con un miembro de ella, la abuela, el abuelo o la tía. No hay reforzamiento fuera de la escuela, están solos los estudiantes.” Argumentan la necesidad de abrir espacios de convivencia para disminuir la violencia escolar y generar otras relaciones en los alumnos, mientras la mayoría de los docentes hablan de sus estrategias para apoyar a los jóvenes: cero violencia, cero tolerancia a situaciones problemáticas, abordaje de las situaciones sin tantos reportes, diálogo y escucha activa; retroalimentación en espacios no formales entre los profesores.

Casi todos los docentes enuncian su participación con las asistencias a los cursos de prevención del delito, atención a la violencia escolar y *bullying*, prevención de adicciones y



protección civil. Sin embargo, reconocen que no hay un seguimiento en los cursos porque se cambian a los profesores que asisten, “unas semanas van uno y otras van otros.” Además, no se logra compartir la información con el resto de la planta docente ya que todo se queda en un informe, no se trabaja en juntas de consejo ni en trabajo colegiado.

En su gran mayoría los docentes señalan que las drogas son el mayor riesgo que tiene la escuela porque se encuentra en una zona de narcomenudeo. “Los estudiantes conocen esa situación, saben quiénes venden y quienes consumen pero la mayoría de ellos no lo hacen, aproximadamente 3 o 4 de 600 fuma marihuana, siendo la principal droga entre estos estudiantes.” Además, el inicio en el consumo lo ha detectado a partir del segundo y tercer grado.

Por otro lado, los docentes identifican un interés importante de los jóvenes en el tema de adicciones por lo que se han dado pláticas con seguridad pública de los riesgos legales al estar implicado con las drogas. También se comentan las pláticas sobre los diversos tipos de drogas y estrategias de prevención.

Alumnos

Los alumnos ubican el programa con la revisión de mochilas por parte de los papás y maestros, así como las brigadas de protección civil. Comentan la falta de conocimiento sobre el consejo escolar y distinguen la participación de los docentes en el acompañamiento que realizan en las pláticas de adicciones, *bullying* y prevención del delito. Mencionan la participación de los padres de familia cuando asisten a juntas o son llamados por la dirección. Su participación en el programa la ubican siguiendo las medidas de protección civil y la asistencia a las pláticas informativas.

En su totalidad, los alumnos desconocen el desarrollo de competencias ciudadanas provenientes del Programa *Escuela Segura* y comentan el abordaje del tema en la materia de



Formación Cívica y Ética. Afirman que son las peleas entre los alumnos la forma de violencia escolar que ocurre con mayor frecuencia, reconociendo situaciones donde hay intercambio de golpes y lanzamientos de objetos dentro de la escuela, así como insultos, frases ofensivas, burlonas o humillantes. Dos estudiantes hacen referencias a problemas de acoso pero sin detallar que es, afirmando que hay confusión sobre lo que es y lo que no es.

Entre las acciones emprendidas, la totalidad de los alumnos ubican las pláticas sobre tipos de violencia y el *bullying*, la vigilancia en la hora de entrada y salida, y la revisión de mochilas. También el diálogo generado con algunos profesores, su apoyo y guía en situaciones problemáticas.

La gran mayoría de los estudiantes entrevistados manifiestan que en el exterior de la escuela hay presencia de chicos que no son estudiantes y que se acercan a la hora de la salida, “en ocasiones a pedir dinero y otras a vender drogas.” Esta última práctica se vincula más con aquellos estudiantes que son conocidos por dichos sujetos. En el interior de la escuela no distinguen ninguna situación de un alumno que porte o consuma una droga. Por otra parte, entre las acciones de atención que son comentadas están: la presencia de policías al exterior de la escuela, la revisión de mochilas, las pláticas que brindaron seguridad pública y el acompañamiento, escucha y diálogo de los docentes cuando hay situaciones de riesgo.

Padres de familia

En su mayoría los padres de familia definen el programa como encargado de la seguridad de los alumnos a partir de la revisión de mochilas, vigilancia por parte de padres de familia a la hora de entrada y la presencia de policías a la hora de la salida.

La asociación de padre de familia participa en la toma de acuerdos y decisiones sobre las acciones que la escuela necesita hacer, comentando tres madres que “la directiva plantea las situaciones y problemáticas en infraestructura, cuotas, reglamento, desempeño docente o



convivencia de los alumnos, así como posibles soluciones, siendo ello quienes opinan, votan y llegan a acuerdos de lo planteado por el director.”

En su totalidad, los padres de familia afirman que “muchos padres no participan en ninguna actividad, desde juntas hasta eventos festivos.” No conocen sobre las competencias ciudadanas provenientes del programa. Sin embargo comentan de un sistema disciplinario muy exigente que ayuda a los jóvenes a comportarse con cuidado, respeto y apoyo.

La mayoría de los padres identifican la presencia de bandas juveniles a la hora de la salida, que algunas veces generan conflicto con los estudiantes. “Las peleas entre alumnos son una situación que se vive con mucha frecuencia fuera de la escuela. Al interior hay situaciones donde se insultan y dicen palabras ofensivas.” No expresan acciones de intervención.

Finalmente, algunos padres identifican quienes venden drogas cerca de la escuela, inclusive hay señalamiento de que se trata de negocios familiares. En estos casos, piden la presencia de patrullas pero en ocasiones llegan y en otras ocasiones no. No hay una regularidad en el apoyo.

▪ **Escuela Técnica**

Directivo y responsable del programa en la escuela

El director define *Escuela Segura* como una iniciativa establecida por la Secretaría de Educación Pública para seguir parámetros de seguridad escolar tanto para alumnos y todo el personal que labora en la escuela, además de la prevención en el consumo de sustancias adictivas y la revisión de mochilas.



Comenta el director que el consejo es una figura que ha existido dentro de las escuelas técnicas y que ha funcionado gracias a la participación activa de los papás. Se integra justamente por la sociedad de padres de familia, el director, el subdirector y los tres coordinadores de orientación, mismos que se reúnen una vez al mes (último viernes del mes) para discutir y tomar acuerdo en relación a las problemáticas que se viven en la escuela.

Con relación a los docentes, el director observa dificultades para involucrarse en las diversas actividades implementadas a partir del programa y en las situaciones que viven los alumnos más allá de las aulas. “Comúnmente los docentes se centran en dar su clase y no hay mucha participación en otras cuestiones.”

En cuanto a los alumnos, el director ubica su participación en todas las actividades. Primero como asistentes en las pláticas sobre *bullying*, sexualidad y prevención del delito, mismas que han servido para informar a los jóvenes. Posteriormente a partir de diversas actividades donde reflejan la información incorporada (concursos de carteles y periódicos murales, obras de teatro, exposiciones plásticas, creación de textos).

El director nota una participación importante de los padres de familia en las diversas actividades, destacando sus intervenciones en las juntas, acompañamientos a los alumnos en la hora de la entrada y salida, y gestión para las diversas celebraciones escolares. Sin embargo, asegura “la existencia de padres de familia que no colaboran en nada, sólo son vistos al inicio del curso y fin de este.”

El director y responsable del programa en la escuela comentan el proceso de gestión escolar a partir de sus etapas: formación de consejo, elaboración del diagnóstico, construcción de la agenda de seguridad, implementación de acciones y evaluación de las mismas. El director enuncia un trabajo fuerte y persistente para gestionar acciones de prevención y convivencia, así como la participación de la comunidad escolar para conformar un ambiente sano y protector. “Los consejos de participación social se organizan con los padres de familia



para desarrollar el autodiagnóstico y la agenda de seguridad.” Por el contrario, afirma que es limitada la vinculación de los docentes y los alumnos a los consejos, siendo principalmente los estudiantes receptores de las acciones.

Director y responsable del programa en la escuela aseguran la existencia de las guías de seguridad escolar para abordar el tema de la ciudadanía, siendo usadas cuando los alumnos no tienen clases. “Son las trabajadoras sociales y en ocasiones los tutores de grupo quienes hacen la exposición del tema e impulsan la participación de los alumnos para expresar opiniones y debatir.” El director hace un reconocimiento importante a las reglas y normas como elementos constitutivos de la convivencia y a los cuales los jóvenes deben apearse para su formación, agregando actividades como ferias y concursos de carteles donde el tema referente son los valores.

El director asevera la presencia de pandillas juveniles al exterior de la escuela que ocasiona serios problemas como el robo y la venta de drogas. Comenta que las peleas, particularmente entre chicas, son las manifestaciones que se gestan con mayor frecuencia entre pares. Agregando situaciones de *bullying* por las solicitudes de ayuda que los alumnos hacen a los maestros y por quejas de los padres de familia, que ocurren principalmente en la hora del receso o en el cambio de clases, donde un estudiante solicita reiteradamente y por un tiempo prolongado dinero y parte del almuerzo, insulta y golpea a otro estudiante. Sin embargo, sostiene que “no son casos alarmantes en tanto no se ha ido ningún estudiante por una situación de acoso.”

Las acciones que comenta el director para atender la violencia escolar son: la revisión de mochilas, comités de vigilancia a la hora de entrada y salida por parte de él, maestros y padres; charlas de atención al *bullying* y prevención de la violencia en el noviazgo; talleres a maestros y alumnos de resolución de conflictos a través de la mediación; ferias de valores; torneos de fútbol, basquetbol, volibol y hándbol; festejos y conciertos de rock. Agrega que al ser una escuela de tiempo completo, las actividades extras como talleres de declamaciones,



teatro, artes plásticas; espacios de *karaoke*, música y baile; los clubs de astronomía y guitarra, han contribuido a disminuir la violencia al ocupar y acompañar a los chicos en gran parte de la tarde.

El director y responsable del programa en la escuela relatan su participación en los cursos donde se presentó *Escuela Segura* y el modelo de gestión. Particularmente, el director comenta que las trabajadoras sociales han estado dentro de los talleres de prevención de adicciones, prevención de la violencia escolar y *bullying*, prevención del delito y mediación de conflictos de forma no violenta. “Ellas justamente trabajaron con los jefes de grupo a quienes se les enseñó a mediar en situaciones poco complejas, llegando a resolver conflictos a través del diálogo y acuerdos.” Con relación a los docentes, acuden también a los mismos talleres pero generalmente sólo entregan un informe y se centran en dar sus clases.

En las cercanías de la escuela, el director ubica la venta y consumo de drogas por jóvenes, siendo consumidores algunos alumnos de la secundaria aunque no los ha visto directamente fumando marihuana, sabe por comentarios de los compañeros. Asegura que no se han presentado casos de consumo ni presencia de droga al interior de la escuela. Las acciones que comenta para atender las adicciones son: campañas de prevención con pláticas informativas a alumnos y padres de familia, distribución de trípticos, concursos de carteles en graffiti y revisión de mochilas.

Finalmente, director y responsable del programa manifiestan ausencia total en el seguimiento y evaluación de las estrategias y acciones realizadas a partir del programa, destacando como importante el trabajo de la violencia y las drogas con los estudiantes. Ambos afirman que se trata de un proceso en el cual no habrá cambios inmediatos pero habrá situaciones que disminuyan.

Por otro lado, pese a que son una escuela con una participación importante de padres de familia, comentan “la existencia de papás que no colaboran en nada, ni se vinculan en el



proceso educativo de sus hijos.” Agregando la presencia de docentes que no les gusta hacer más allá de dar su clase, lo que dificulta realizar actividades extras y vincularse con los estudiantes.

Docentes

La gran mayoría de los docentes entrevistados definen *Escuela Segura* como proyecto de carácter obligatorio para mantener la seguridad de los jóvenes con medidas ante sismos e incendios, violencia entre pares y revisión de mochilas para detectar objetos o sustancias ilícitas. La totalidad de los docentes identifican la existencia del consejo, integrado por el director, subdirector, la sociedad de padres de familia y la sociedad de alumnos. Sin embargo, no distinguen cómo opera y qué hacen.

Los docentes se perciben desarticulados, donde cada quien trabaja por intereses personales, no por un interés común. Son asistentes y acompañantes en las pláticas que se les brindan en la escuela y en ocasiones logran llegar a acuerdos comunes cuando se tratan de problemáticas específicas. Identifican a los estudiantes con muchas ganas para hacer cosas, más aún cuando se trata de actividades que involucran sus intereses (artísticos y deportivos). “Asisten y tratan de poner atención dentro de las charlas informativas aunque nunca falta el grupo que no lo hace”. Creen que de alguna manera, los muchachos quedan informados.

La mayoría de los docentes aseguran que la participación de los padres de familia es variada, destacando un grupo considerable que está al pendiente de las actividades de sus hijos y de la escuela. Comentan el apoyo para vigilar la seguridad al exterior de la institución, en la revisión de mochilas, en las juntas y cuando hay eventos festivos. Sin embargo, coinciden los docentes que “hay pocos papás que la verdad no apoya y cumplen la ley del menor esfuerzo.”



Hay referencias de dos docentes sobre el proceso de organización del PES a partir de reuniones de la directiva con algunos padres de familia para atender asuntos escolares, entre ellos, la violencia dentro y fuera de la escuela, pero no se enteran de qué acciones y cómo implementarlas.

La totalidad de los docentes no conocen los materiales e información relativa a la ciudadanía, sin embargo comentan el papel de la educación como proceso para generar competencias sociales en los jóvenes. Dan mucha importancia al cumplimiento de reglas como elemento primordial para estar en grupo y regular el comportamiento de manera autónoma y responsable. Integran dentro de sus clases actividades en las cuales se practica la participación a partir de la expresión de ideas y propuestas, la escucha, el diálogo y el apoyo mutuo.

Entre las manifestaciones de violencia escolar que identifican la gran mayoría de los docentes son: las peleas entre estudiantes, tanto de hombre y mujeres, así como la violencia verbal expresada a partir de groserías, palabras ofensivas y frases humillantes. Las acciones señaladas para la atención de dichas manifestaciones son: la revisión de mochilas; la vigilancia por parte de padres y maestros en las horas de entrada y salida; las pláticas sobre tipo de violencia y *bullying*; actividades deportivas y recreativas.

Todos los docentes aseguran que son los primeros en recibir las pláticas que serán dirigidas a los adolescentes. Han asistido a los cursos sobre prevención de adicciones, prevención de violencia escolar y *bullying*, siendo pocos quienes comparten con los estudiantes lo aprendido.

En su mayoría, los docentes identifican la presencia de drogas en la zona, más aún en la parte que se encuentra atrás de la escuela, asegurando que la venta es en todo momento. Distinguen que son algunos jóvenes a la hora de la salida los que ofrecen droga a los alumnos, pero no detectan con claridad de quienes se trata. Uno de los profesores argumenta que se



trata de una situación peligrosa porque “esos chicos llegan armados o pertenecen a grupos delictivos.” Realizan peticiones de apoyo a la policía, pero afirman que es muy poca su presencia.

Alumnos

Los estudiantes entrevistados identifican el programa a partir de las revisiones de mochilas y el cuidado a la hora de entrada y salida por padres de familia, maestros y policías. Comentan la existencia de la sociedad de padres de familia y de alumnos pero no conocen que hacen y para qué sirven. Observan que los docentes los acompañan y dirigen dentro de las charlas informativas, así como la participación de sus padres en juntas y en el cuidado al salir de la escuela. Detectan movilización en tanto hay propuestas para efectuar diversa acciones de prevención y convivencia: campañas en prevención de adicciones y violencia escolar, participación en festivales, torneos deportivos, actividades y eventos artísticos.

En su totalidad, los alumnos desconocen la organización del PES y no distinguen acciones provenientes de él para el desarrollo de competencias ciudadanas. Aseguran el abordaje del tema a partir de la materia de Formación Cívica y Ética y en algunas charlas que tiene con los tutores donde hablan sobre las reglas, respeto, libertad y responsabilidad.

Todos los estudiantes afirman que son las riñas al exterior de la escuela situaciones presentes pero sin ser frecuentes. Agregando la mayoría de ellos, la extorsión a la hora de la salida por chicos externos y que se agrupan en las cercanías de la escuela. De las estrategias para la atención a estas problemáticas señalan: la revisión de mochilas, la presencia de policías a la hora de la salida, el cuidado de padres de familia en la entrada y pláticas sobre violencia en la escuela y violencia en el noviazgo.

Nuevamente todos los estudiantes aseguran que en la hora de la salida hay presencia de chicos que no son alumnos pero que no están ofreciendo droga; “algunos de esos jóvenes si



venden pero no ofrecen, sólo si uno les piden es cuando venden.” Varios de los estudiantes reconocen que algunos de sus compañeros fuman marihuana fuera de la escuela sin que maestros y padres de familia estén enterados. Distinguen las pláticas sobre diferentes tipos de drogas y el desarrollo de habilidades como forma de prevención. También las charlas informativas a los padres de familia y concursos para hacer carteles de prevención.

Padres de familia

El programa es ubicado por la mayoría de los padres para salvaguardar la seguridad de los estudiantes mediante actividades como la revisión de mochilas; la vigilancia en horas de entrada y salida por parte de director, maestros y padres de familia; talleres de prevención de violencia en la escuela, violencia en el noviazgo y adicciones para alumnos y padres.

El total de los padres entrevistados distinguen su participación de forma activa, “hay mucha asistencia en juntas donde expresamos nuestras opiniones y llegamos acuerdos con los tutores de grupo. Se acuden cuando es necesario por asuntos de los hijos, participamos en los talleres que la escuela da sobre prevención de adicciones y violencia, y estamos presentes en las celebraciones.”

La asociación de padres de familia interviene en las decisiones de la escuela y en buscar las mejores soluciones cuando se presenta un problema o un evento, integrándose miembros en el diseño e implementación de actividades de protección como las guardias en la entrada y salida, así como en las calles cercanas de la escuela. También participan como asistentes testigos dentro de las fiestas de alumnos y profesores.

En su totalidad, los padres de familia comentan no tener conocimiento sobre *Escuela Segura* y el desarrollo de competencias ciudadanas, sin embargo, distinguen que el director y los docentes a partir del reglamento tratan de hacer responsables y justos a los alumnos.



Señalan que las actividades como los talleres de artes y espacios deportivos han ayudado a que sus hijos convivan con respeto y en equipo.

Es resaltada por todos los papás, la entrada y salida de los jóvenes como problemática por la presencia de chicos externos que se acercan a pedir dinero o tratar de vender drogas. Las peleas entre los alumnos son comentadas como manifestaciones con mayor presencia, “debido a diferencia por las amistades o las parejas, o no se agradan y no logran dialogar.”

Aprecian las comisiones de vigilancia que ellos realizan junto con el director y maestros en las hora de entrada y salida; la revisión de mochilas; las pláticas tanto para alumnos como para padres para identificar y prevenir la violencia en la familia, escuela, parejas y comunidad.

Finalmente, todos los padres de familia afirman que el narcomenudeo es una de las actividades ilícitas que está impactando mucho en los jóvenes, ya sea como vendedores o consumidores, “hay muchos chicos, alumnos o no alumnos que fuman marihuana, en los campos detrás de la escuela o en calles aledañas a ésta”, expresando como medidas de atención pláticas para prevenir las adicciones.

Hasta aquí presento notas que fueron recuperadas de los diferentes actores que tuvieron contacto o conocimiento con la aplicación del Programa *Escuela Segura* en las dos escuelas observadas. Ahora, es momento de relacionar las similitudes, diferencias y sentidos gestados para encontrar la movilización de significados y la posibilidad de cambios.



4.2. Análisis e interpretación de la información a partir de las categorías establecidas para Escuela Segura

Es el cambio cultural propuesto por Giménez (2005) el marco para distinguir los movimientos y desplazamientos de significados gestados con el Programa *Escuela Segura* en los distintos actores escolares. Planteamientos que contribuye a ubicar las variaciones que suceden en la vida cotidiana de la escuela y que, si bien no muestran cambios a niveles estructurales, son posibilidades para hacer diferencias frente a las situaciones de violencia escolar en tanto hay movilización a nivel individual y grupal.

Es importante reconocer que las acciones desplegadas por *Escuela Segura* trastocan las condiciones en las cuales se llevan a cabo las relaciones sociales entre los actores, provocando modificaciones que difícilmente se logran medir por la naturaleza y complejidad del problema, pero en donde está de por medio la intencionalidad, los significados construidos y condiciones de vida de los actores sociales que gestionan una forma distinta de actuar y de organización, más allá de estructuras, roles, espacios y tiempos institucionales, para mostrar una trama diferente. Se trata de planteamientos que detectan otras caras e intenciones entre los agentes que no son menores y son necesarias distinguir, ya que el cambio se logra cuando hay una contribución de todos los involucrados e interesados en los procesos formativos.

El trabajo se realiza por cada una de las categoría establecidas para el programa y por grupo de informantes, recuperando las opiniones expresadas por los representantes del programa, directivos en las escuelas, docentes, alumnos y padres de familia para identificar las relaciones, semejanzas y diferencias presentadas, acompañándose de una interpretación que se basa en las opciones de cambio cultural que Giménez (2005) distingue y que han sido expuestas en el capítulo II.



1.-Conceptualización del Programa

Coordinación estatal

La coordinadora estatal expresa que el “programa es de enfoque preventivo dirigido a la conformación de ambientes escolares seguros y saludables.” Por lo que la coordinación habla de la función del programa.

Directivos escolares

En los directivos se ubica que el programa es “una iniciativa encaminada a generar un ambiente de bienestar y seguridad escolar” y “una iniciativa para seguir parámetros de seguridad.” Se menciona también en estos actores la función del programa.

Docentes

Los docentes enuncian el programa como “encargado de la seguridad de la escuela” o “proyecto de carácter obligatorio para mantener la seguridad de los jóvenes.” Por lo que los docentes expresan la función que tiene el programa encargado de la seguridad escolar, pero además agregan el carácter obligatorio.

Alumnos

En los alumnos, las definiciones del programa señalan “la revisión de mochilas por parte de los papás y maestros, así como las brigadas de protección civil” y “el cuidado a la hora de entrada y salida por padres de familia, maestros y policías”, tratándose de las medidas que docentes y padres de familia realizan siguiendo los lineamientos de *Escuela Segura*.

En otras palabras, son las acciones que se llevan a cabo y que dan cuenta de una organización escolar. Organización que muestra la forma de planear medidas de seguridad basadas en la reactivación de significados (reavivamiento), la incorporación al propio repertorio de acciones recomendadas por el programa (asimilación) y la apropiación de elementos de *Escuela Segura* a los objetivos propios (apropiación).



2.- Participación social

Dentro de este punto me voy a centrar en los Consejos Escolares de Participación Social, al ser una figura clave para el funcionamiento del programa, con tareas y participaciones específicas, destacando en la opinión de una de coordinaciones regionales, “un buen recibimiento y participación de los directivos, docentes, alumnos y padres de familia por integrarse y trabajar. Estos últimos se caracterizan por un involucramiento no invasivo y bajo intereses comunes, traducándose en una responsabilidad compartida sobre lo que acontece en la escuela.” Por lo que se proyecta el desarrollo de una labor siguiendo lo planteado.

Coordinación estatal

La coordinadora estatal, pese a que identifica la importancia de los consejos, comenta que “falta mucho para que funcionen y sirvan de algo,” agregando “la existencia de logros por los directivos y no por el programa.” Opiniones que señalan que algo se hace en los consejos pero no lo suficiente, destacando la participación e involucramiento de los directivos como fundamental para la obtención de resultados.

Directivos escolares

Particularmente en la directiva de la secundaria general “existe la figura del Consejo pero solo cumple una tarea informativa”, por lo que no todas las funciones que se asignan al consejo se llevan acabo.

En el caso de la secundaria técnica, la directiva afirma que “el consejo es una figura que ha existido dentro de las escuelas técnicas y que ha funcionado gracias a la participación activa de los papás.” Aseveración que destaca a los padres de familia como los integrantes escolares que hacen que funcione el consejo.

Docentes

En la secundaria general, los docentes “no conocen quienes integran el consejo y como trabajan.” Esto es, los profesores no están informados de la organización y funcionamiento del



consejo. En el caso de la secundaria técnica, los docentes “no distinguen cómo opera y qué hacen”, mostrando el desconocimiento de las acciones del consejo.

Alumnos

En ambas secundarias, los alumnos “no conocer la existencia del consejo” y “no saben lo que hacen y para qué sirven”, expresiones que también reflejan el poco conocimiento de la existencia del consejo.

Padres de familia

En la secundaria general se advierte la participación de “la asociación de padre de familia en la toma de acuerdos y decisiones sobre las acciones que la escuela necesita hacer.” Por lo que se observa que es la asociación de padres de familia donde si se toman acuerdos y decisiones sobre la escuela.

En el caso de la secundaria técnica, los padres de familia muestran “muchas asistencia en juntas donde expresan sus opiniones y llegan acuerdos con los tutores de grupo, acuden cuando es necesario por asuntos de sus hijos, participan en los talleres que la escuela da sobre prevención de adicciones y violencia, y están presentes en las celebraciones.” Nuevamente aquí se confirma por lo expresado, la participación activa de los padres de familia en la escuela.

De acuerdo a lo expuesto, las coordinaciones regionales y la coordinación estatal coinciden en lo que refiere a los Consejos Escolares en tanto figuras bien estructuradas en los documentos. Sin embargo hay distanciamiento en las miradas por que la coordinación estatal reconoce la falta de seguimiento y poco funcionamiento de los consejos en las escuelas.

Resulta importante el papel asignado por la coordinación estatal a los directivos por ser los principales gestores de la seguridad y movilizados para la obtención de logros. En la secundaria general los consejos escolares se caracterizan por el desarrollo de tareas



informativas y una integración por personal que laboran en la escuela para realizar las primeras acciones del programa. En la secundaria técnica la figura de los consejos está presente desde tiempo atrás, siendo la colaboración de los padres muy significativa para su funcionamiento. En su integración están presentes la mayor parte de los actores escolares bajo grupos representativos pero sin incluir a estudiantes y reconociendo grandes dificultades con la planta docente, centrada en la impartición de clases sin las posibilidades de participar en otros espacios y tiempos. Situación confirmada por los propios maestros quienes aseguran la existencia de un consejo pero desconocen su trabajo y organización.

Frente a estos escenarios, el desplazamiento de significados y acciones relacionadas con el programa se ubican en el liderazgo de los directivos de las escuelas como parte constitutiva para la obtención de cambios y, en la asociación de padres de familia en tanto hay una recombinação de signos provenientes de la escuela, el programa y el contexto de los estudiantes para conferir significados distintos (hibridación), siendo un espacio de encuentro donde se dan las intenciones, las acciones, la gestión, la organización y la contribución para situaciones de la escuela.

3.- Gestión de la convivencia

La gestión de la convivencia inicia con la formación del Consejo Escolar de Participación Social, el cual es integrado con representantes de los distintos actores de la escuela para la elaboración del diagnóstico, construcción de la agenda de seguridad y la evaluación de las acciones.

Coordinación estatal

La coordinadora estatal expresa que “las tareas inicia con la resolución en colectivo del instrumento diagnóstico para que las escuelas se auto diagnostiquen, formulen una agenda y utilicen el portafolio de herramientas que les brinda el programa.” Por lo que se trata de la definición del proceso de gestión como se presenta en *Escuela Segura*.



Directivos escolares

En la directiva de la secundaria general se señala “muchas cosas se quedan plasmadas y no todas se realizan, de parte de nosotros y del personal del PES.” Esto es, hay algunas cosas que si se realizan y otras no.

En los directivos de la secundaria técnica se afirma una gestión de la convivencia a partir de las etapas diseñadas, sin embargo “es limitada la vinculación de los docentes y los alumnos a los consejos, siendo estos últimos receptores de las acciones.” Esta opinión confirma la aplicación del proceso propuesto por el programa gubernamental, detallando poca participación de los principales protagonistas escolares: alumnos y profesores.

Docentes

Los docentes de la secundaria general, “identifican una estructuración a partir de lo que están viviendo. Se organizan y responden a las situaciones presentes en la vida cotidiana escolar”, tratándose de una organización propia y gestada a partir de lo que se presenta en la escuela.

Los docentes de la secundaria técnica refieren que “no se enteran de qué acciones componen la gestión de la convivencia y cómo implementarlas.” Por lo que hay un desconocimiento de la propuesta de gestión de *Escuela Segura*.

Alumnos

Los alumnos de ambas secundarias “no conocen el proceso de gestión de la convivencia” y “no distinguen la organización del PES.” En ambos casos, hay un desconocimiento de cómo se desarrollan las propuestas de *Escuela Segura*.

Padres de familia

En la secundaria general, los padres de familia “no saben sobre la gestión de la convivencia.” Nuevamente hay un desconocimiento sobre un eje de aplicación del programa.



Mientras en la secundaria técnica, a partir de un grupo representativo los padres de familia son convocados “para discutir problemáticas de la escuela, buscar soluciones y llegar a acuerdos.” Afirmación que vuelve a confirmar la participación de los padres de familia para el desarrollo de acciones escolares.

Es finalmente en la organización gestada por los docentes en la vida escolar presente día a día donde se generan movimientos de significados, por encontrarse una forma distinta de intervenir en las situaciones y vivencias generadas en la escuela, que en ocasiones demanda acotar los procesos de atención y dar una respuesta. Se trata de una manera propia de organización docente que enriquece la propuesta del programa *Escuela Segura*. Además, en la participación de los padres de familia nuevamente se ubican posibilidades de cambio, al asimilar, apropiar y conferir nuevos significados e intenciones a las propuestas de acción del programa frente a las situaciones de las escuelas.

4.- Competencias ciudadanas

El abordaje de las competencias ciudadanas dentro del programa es a partir de la asignatura de Formación Cívica y Ética, de las guías de seguridad para directivos, docentes y alumnos, y la formación de grupos corales como espacio para practicar el seguimiento de reglas, el diálogo y la toma de decisiones.

Coordinación estatal

La coordinadora estatal señala que “se han elaborado articulaciones entre los planes de estudio de todas las materias con temas y actividades para la formación del ciudadano”, por lo que el desarrollo de competencias no queda limitado al contenido de una asignatura, si no a la gran mayoría de ellas, matizando una estrategia distinta.



Directivos escolares

En la directiva de la secundaria general se “enseñar a vivir en sociedad y de practicar el respeto, el diálogo y la negociación, fin que siempre se ha perseguido y que ahora el programa viene a confirmar.” De manera que el desarrollo de competencias ciudadanas se visualiza como objetivo en constante trabajo y constitutivo de la educación.

Con relación a la secundaria técnica, los directivos refieren que “las trabajadoras sociales y en ocasiones los tutores de grupo hacen la exposición del tema e impulsan la participación de los alumnos.” Por lo que hay un reconocimiento a un trabajo particular desarrollado por tutores y trabajadoras sociales, tratando de seguir lo planteado y contribuyendo el desarrollo de competencias ciudadanas.

Docentes

Los docentes de ambas escuelas aseguran “no conocen los materiales e información relativa a la ciudadanía”, y “no tener la integración de temas para el desarrollo de competencias ciudadanas desde sus asignaturas.” Opinión que revela el desconocimiento de la estrategia diseñada por la coordinación estatal.

Particularmente los docentes de la secundaria general señalan que “es en la clase donde fomentan el trabajo colaborativo y el diálogo a partir de actividades específicas; el respeto de turnos, espacios y materiales; la reflexión y el pensamiento crítico.” Mientras los docentes de la secundaria técnica “dan mucha importancia al cumplimiento de reglas”, visualizándose en ambos casos las estrategias que los profesores utilizan para el desarrollo de competencias ciudadanas, que responde a un trabajo diario e incorporado a sus prácticas de enseñanza, independientemente de la propuesta del PES.

Alumnos

Los alumnos de la secundaria general desconocen la propuesta de competencias ciudadanas, reflejando la omisión de la estrategia. Mientras tanto, los alumnos de la



secundaria técnica refieren “la atención al tema a partir de la materia de Formación Cívica y Ética y en algunas charlas que tiene con los tutores donde hablan sobre las reglas, respeto, libertad y responsabilidad”, haciendo ver la incorporación de la estrategia tal y como se planteó en un inicio: el desarrollo de la ciudadanía a partir de una materia específica, reforzada por intervenciones de los docentes,

Padres de familia

En los padres de familia de la secundaria general se comentó la existencia de “un sistema disciplinario muy exigente que ayuda a los jóvenes a comportarse con cuidado, respeto y apoyo.” Por lo que son las reglas y la disciplina los factores que se identifican para el desarrollo de competencias en los estudiantes, siendo elementos que se suman a *Escuela Segura*.

En el caso de los padres de familia de la secundaria técnica “distinguen que el director y los docentes tratan de hacer responsables y justos a los alumnos a partir del reglamento.” Además de “actividades como los talleres de artes y espacios deportivos han ayudado a que los alumnos convivan con respeto y en equipo.” Son opiniones que reflejan rutas distintas para formar a los estudiantes, tomando como marco de estructura las reglas y agregando actividades específicas y dirigidas para la convivencia.

Frente a las opiniones antes expresadas, diferentes estrategias surgen para el desarrollo de competencias ciudadanas y que reflejan una movilización importante de significados. Estrategias basadas en la generación de rutas distintas que enriquecen la propuesta del programa (innovación), la incorporación al propio repertorio de líneas marcadas por *Escuela Segura* (asimilación) y la superposición de una pluralidad de nuevos significados a la tarea formativa que la escuela viene desarrollando.



5.- Violencia escolar y *bullying*

El programa focaliza su atención al fenómeno del *bullying*, agregando el vandalismo y robo de cómputo como las manifestaciones de violencia padecidas en la escuela.

Las primeras intervenciones al problema parten desde un enfoque policiaco, enriqueciéndose posteriormente con la integración de una línea formativa, donde destacaron los talleres de mediación de conflictos de forma no violenta, las guías de seguridad escolar dirigidas a todos los protagonistas, eventos deportivos y artísticos, y la formación de grupos corales.

Coordinación estatal

La coordinadora estatal expresa “las peleas, la discriminación a estudiantes homosexuales y la extorsión de pandillas juveniles al exterior de la escuela” como principales manifestaciones de violencia. Destacando dentro del tema, una “gran confusión sobre lo que es [el acoso escolar], ya que últimamente a todo lo acontecido en la escuela marcado por la violencia se le nombra *bullying*, sin serlo así.” Esto es, a las manifestaciones ya detectadas como el *bullying*, vandalismos y robo de cómputo, la coordinación estatal agrega formas de violencia física, económica y psicológica, siendo ésta última padecida con mayor frecuencia en estudiantes caracterizados con tendencias homosexuales. Además, afirma un desconocimiento del fenómeno del *bullying* dentro de la comunidad escolar, en tanto hay mucha confusión para hacer su distinción.

Con relación a las acciones de intervención, la coordinadora estatal confirma la propuesta del programa *Escuela Segura* al expresar “campanas, capacitaciones, talleres, actividades culturales y deportivas.”

Directivos escolares

El director de la secundaria general señalan “las peleas entre estudiantes, extorsiones económicas por pandillas externas y la violencia verbal” entre las formas de violencia



escolar.” Se trata de manifestaciones no enfatizadas por el programa, agregando a las manifestaciones físicas y económicas, la violencia verbal.

En lo que respecta a las medidas de intervención, se contempla dentro de la secundaria general, “el reglamento escolar, los nuevos lineamientos para fortalecer la disciplina y la vigilancia en la hora de entrada y salida.” Aspectos que si bien el programa nombra, son señalados con mayor atención por los directivos, sumando las reglas y la vigilancia como componentes para atender la violencia escolar.

Para el director de la escuela secundaria técnica son “las peleas entre estudiantes y la presencia de pandillas juveniles que roban, extorsionan y venden droga” como manifestaciones de violencia escolar. Por lo que nuevamente se confirma la violencia física y económica como manifestaciones frecuentes, así como la presencia de sujetos externos a la escuela que generan situaciones de violencia.

Con relación a las estrategias de intervención, el director de la secundaria técnica comentan que “los torneos deportivos, festejos tradicionales y conciertos de rock”, así como “las actividades desplegadas por ser escuela de tiempo completo, mejoran la convivencia de los estudiantes.” Comentarios que agregan a las estrategias de atención a la violencia escolar actividades específicas de carácter artístico y deportivo.

Docentes

En ambas secundarias, los profesores destacan las peleas entre estudiantes como manifestaciones de violencia escolar, confirmando a la violencia física como la problemática padecida con mayor frecuencia. Particularmente los docentes de la secundaria general comentan un proceso de atención de cero tolerancia a la violencia con abordaje directo e inmediato, diálogo, escucha y retroalimentación entre colegas sobre las situaciones de los alumnos en espacios no formales (cambios de clase, horario de receso).



Alumnos

Los alumnos comentan que son “las peleas entre los estudiantes en la hora de la salida y las ofensas”, las manifestaciones de violencia escolar presentes. Por lo que nuevamente se confirma la violencia física como una problemática frecuente.

Las opiniones expresadas con anterioridad hacen ver la problemática de la violencia escolar manifiesta en formas físicas, psicológicas, verbales y económicas, que si bien son nombradas por el programa *Escuela Segura*, no son focalizadas en su totalidad. Por lo cual, desde los escenarios escolares se presenta una visión amplia que caracteriza el fenómeno, enriqueciendo el repertorio inicial. No obstante, hay que mencionar la estratificación de significados generados sobre el *bullying* que han originado las dificultades para su detección.

Por otra parte, es importante señalar la atención a las manifestaciones de violencia escolar mediante estrategias basadas en la generación de nuevas intenciones y sentidos que enriquecen la propuesta del programa.

6.- Estrategias sostenibles de formación del profesorado

Coordinación estatal

Para la coordinadora estatal “una de las líneas de trabajo ha sido el fortalecimiento docente, pensando en ellos como actores estratégicos para detectar y trabajar todo el tiempo sobre una cultura de prevención.” Comentario que afirma la formación docente como estrategia de prevención ante situaciones que irrumpen en la escuela.

Directivos escolares

El director de la secundaria general ha asistido a las reuniones del programa y afirma la participación de docentes en los cursos brindados, sin embargo comenta que son muy pocas veces aplicado lo aprendido en el salón de clases y lo que se comparte en las juntas de



maestros. Esto es, se confirma la formación docente como estrategia para la prevención pero con dificultades para su ejercicio y difusión.

El director de la secundaria técnica comenta la participación de las trabajadoras sociales y su intervención en grupos, agregando la asistencia de los docentes que se ven reflejada en la entrega de informes. Argumentaciones que nuevamente confirman la formación docente como una estrategia del programa que es seguida en la escuela por las trabajadoras sociales y escasamente por los docentes.

Docentes

La mayoría de los docentes de la secundaria general coinciden en la asistencia a cursos brindados por el programa pero agregan que “no hay un seguimiento porque se cambian a los profesores que asisten, unas semanas van uno y otras van otros. Además, no se logra compartir la información con el resto de la planta docente ya que todo se queda en un informe.” En el caso de los docentes de la secundaria técnica, en su totalidad reconocen sus participaciones en las capacitaciones pero “dejando lo visto en informes.” Situaciones que reflejan la formación docente como estrategia desarrollada por el programa, donde hay una participación importante de profesores. No obstante, la socialización y práctica de lo aprendido dentro de los escenarios escolares es limitado.

Por lo anterior, los movimientos de significados se distinguen en las experiencias donde se logra poner en práctica lo aprendido de los cursos, como el caso de las trabajadoras sociales de la secundaria técnica que incorporando dentro de su labor acciones procedentes del programa (asimilación). En el caso de los docentes, las posibilidades de cambios se ven reducidas en tanto la información se queda en un informe, originando una pérdida de intenciones y sentidos (cesación).



7.- Adicciones y prácticas delictivas

Las coordinaciones regionales ubica el origen de la problemática en el incremento generalizado en el país sobre el tránsito, consumo y venta de drogas; situación imperante cerca de los espacios escolares. Por ello, el programa comenzó y ha centrado gran parte de sus esfuerzos en las campañas de sensibilización, prevención y atención de las adicciones, y el narcomenudeo como práctica delictiva. Las acciones desplegadas han sido en dos planos, reactivas con la revisión de mochilas, presencia policíaca al exterior de la escuela y pruebas antidoping a los estudiantes, como formativas con capacitaciones a directivos y docentes; pláticas informativas y distribución de materiales.

Coordinación estatal

La coordinación estatal agrega al panorama de las adicciones, “la presencia de un escenario complicado al interior de las escuelas secundarias por el consumo de drogas y prácticas delictivas, desprendiéndose como principal acción la revisión de mochilas.” Se visualiza una problemática que si bien ha sido contemplada fuera de los escenarios escolares, la argumentación de la funcionaria situó una dimensión en la cual son las propias escuelas escenario de consumo de sustancias ilegales, confirmando la revisión de mochilas como una de las principales acciones de *Escuela Segura*.

Además, la coordinadora señala “hay una atención y guía especial de los profesores de Educación Física sobre las adicciones, ya que por el tipo de actividad que realizar, tiene mayores oportunidades para identificar que alumnos están consumiendo alguna sustancia.” Esto es, un reconocimiento a un cierto tipo de docentes que por la labor que realizan permite un acercamiento distinto con los estudiantes.

Directivos escolares

El director de la secundaria general comenta “las cercanías de la escuela como zona de narcomenudeo”. Agrega el director de la secundaria técnica que “son algunos jóvenes externos lo que ofrecen drogas a los estudiantes”, coincidiendo ambos en “la nula venta y



consumo en el interior de la escuela.” Se trata de argumentaciones que afirman el consumo y venta de drogas en las cercanías de la escuela y no es su interior.

Entre las acciones desplegadas por *Escuela Segura* para la atención de las adicciones, el director de la secundaria general comenta “pláticas informativas a los alumnos por parte de Seguridad Pública sobre los riesgos y consecuencias de estar implicado en venta y consumo de drogas”. Además, “el responsable del programa fue capacitado en el abordaje de adicciones y se han realizado vínculos con instituciones que atienden el problema”, acciones que surgen del programa y que van en atención al estudiante y docente.

Por su parte, el director de la secundaria técnica comenta la distribución de trípticos, concursos de carteles en graffiti y revisión de mochilas. Por lo que son estas acciones desprendidas del programa las que se realizan en las escuelas para enfrentar el consumo de drogas.

Docentes

En la secundaria general, en su totalidad los docentes comentan sobre la venta y consumo de drogas que “los estudiantes conocen esa situación, saben quiénes venden y quienes consumen pero la mayoría de ellos no lo hacen, aproximadamente 3 o 4 de 600 fuma marihuana, siendo la principal droga entre estos estudiantes.” Estos es, una afirmación que da cuenta de la cercanía del problema de las drogas en los estudiantes, siendo padecida por pocos de ellos con el consumo de marihuana

En la secundaria técnica la mayoría de los docentes afirman la presencia de drogas en la zona, particularmente la parte de la colonia que se encuentra a espaldas de la escuela, agregando la presencia de jóvenes externos en las inmediaciones quienes “llegan armados o pertenecen a grupos delictivos.” Nuevamente se afirma la venta y consumo de drogas en las cercanías de la escuela, destacando a jóvenes que no son estudiantes, armados y pertenecientes a grupos delictivos.



Con relación a las acciones de intervención, en la secundaria general se comentan las prácticas con seguridad pública. Mientras en la secundaria técnica las peticiones de presencia policiaca. Ambos casos destacan la participación de actores externos y relacionados a la seguridad como elementos de atención a la problemática.

Alumnos

La mayoría de los estudiantes de la secundaria general identifican la presencia de jóvenes en la afueras de la escuela que venden drogas. Mientras dos estudiantes de la secundaria técnica afirman que los jóvenes que se reúnen cerca de la escuela no ofrecen ni venden droga a todo alumno que ven, son estos últimos los que solicitan su venta. Agregan además, la existencia de compañeros que fuman marihuana sin el conocimiento de sus padres y maestros. Por lo que se confirma nuevamente las cercanías de las escuelas como escenarios donde es frecuente la venta y consumo de drogas, distinguiendo también la marihuana como la sustancia consumida por algunos estudiantes. En ambos casos, los estudiantes comentan las prácticas sobre adicciones, la revisión de mochilas y la presencia de policías como acciones para atender las adicciones. Por lo que los estudiantes coinciden con las tareas descritas en los inicios del programa.

Por lo escrito anteriormente, la problemática de consumo y venta de drogas se presenta con mucha frecuencia en las cercanías de los escenarios escolares, siendo sus actores sensibles a su presencia, que si bien coinciden con el contexto de inseguridad y narcotráfico que enmarcan el programa, las situaciones concretas revelan escenarios distintos que amplían el panorama (innovación). Por otro lado, las acciones de atención presentes en las escuelas están marcadas por el enfoque policiaco desde donde se construyó *Escuela Segura*, reflejando la asimilación de la propuesta tal y como se diseño en un inicio. Sin embargo, cuando se señalan los concursos de carteles en graffiti se apertura una nueva opción para abordar el problema de las drogas. De tal modo que las estrategias proyectadas, hay una acción que se agrega, enriqueciendo las posibilidades de intervención y que da como resultado una posibilidad de cambio.



8.- Evaluación del programa

El seguimiento y evaluación sobre las experiencias generadas en las escuelas a partir de *Escuela Segura* son objetivos específicos planteados en el programa. Sin embargo sólo se cuenta con evaluaciones que reportan la cobertura y desarrollo sin distinguir los resultados e impactos generados en los escenarios escolares y sus protagonistas.

No se presentan evaluaciones de resultados e impactos generados por el programa, ni tampoco las escuelas realizan tareas de seguimiento y evaluación a lo desarrollado a partir de *Escuela Segura*, reflejando la desaparición de uno de los objetivos planteados en un inicio. Pese a ello, es importante destacar los logros y obstáculos visibilizados desde los diferentes actores que le dieron sentido al programa y en razón de sus funciones, intenciones y posibilidades.

Coordinaciones regionales

Comentan las responsables de las coordinaciones regionales que los logros del programa son “el cambio de enfoque [...], la creación y difusión de las guías de seguridad; la propuesta de los grupos corales y la vinculación interinstitucional.” Se trata de las propuestas que se generaron con el cambio del enfoque policiaco y que engloban acciones de corte formativo para todos los integrantes de la comunidad escolar.

Con respecto a los obstáculos presentados en el desarrollo de *Escuela Segura*, las coordinaciones regionales nombran “la mala referencialidad del programa” en tanto proyecto dedicado exclusivamente a la revisión de mochilas y la presencia de policías al exterior de las escuelas, “la falta de claridad sobre el *bullying*, la falta de recursos y el incremento de la violencia en todo el país.” Dificultades de diferentes niveles y sectores que impactan fuertemente en el desarrollo de un programa.



Coordinación estatal

Para la coordinadora regional, los logros son “la sensibilización de las escuelas en el tema de la seguridad escolar, la vinculación del programa a los planes de estudio y la integración del PES a todas las escuelas de la ciudad de México”, reflejando nuevamente intenciones formativas y de cobertura. En cuanto a los obstáculos “estigma de programa, la falta de recursos y la compleja estructura de la Secretaría de Educación Pública que conlleva periodos largos de tiempo para tomar decisiones e implementarlas, así como limitar el acercamiento a la vida cotidiana.” Esto es, la coordinación estatal coincide con los obstáculos ya identificados anteriormente, agregando la complejidad burocrática de las autoridades educativas.

Directivos escolares

En la secundaria general el director comenta los logros con “la visibilidad a problemáticas que la escuela padece y que alteran la seguridad escolar y los lineamientos marcados para el desarrollo del trabajo preventivo.” Con respecto a los obstáculos “la falta de recursos económicos, dificultades para coordinar sus tiempos con los tiempos de las coordinaciones del programa, mínimos espacios extraescolares, nula disposición de los docentes, poca participación de los padres de familia y el poco apoyo de las fuerzas policíacas.” Por lo que el director coloca el impacto del programa en el conocimiento de problemáticas y las propuestas de trabajo para su atención, distinguiendo dificultades externas a la escuela y sus protagonistas, como propias e internas.

En la secundaria técnica el director afirma “reconocer que la escuela tiene situaciones y problemas. Trabajar en ellas, es un gran avance.” Comenta como principales dificultades “la falta de apoyo de algunos padres y la escasa participación de los docentes.” Por lo se confirma como principal logro la sensibilización de la comunidad escolar sobre situaciones problemáticas que la escuela presenta y la falta de participación docente y familiar como factores que dificulta la implementación de un programa. Finalmente en ambos escenarios,



hay aspectos que no son cuantificados y que enriquece las evaluaciones desprendidas del programa, mostrando dimensiones distintas para ubicar los alcances del programa.



CONSIDERACIONES FINALES

Los pronunciamientos públicos recientes sobre la violencia escolar, algunos documentados, expertos y otros más de orden mediático, expresan las condiciones difíciles en las que conviven los integrantes de la comunidad escolar, lo que ha desembocado en mirar el fenómeno, debatirse y ser tema principal en las agendas de investigación educativa.

Particularmente, la investigación desplegada se aproximó al estudio de la violencia escolar mediante una conceptualización de la misma, una distinción y clasificación de sus formas y manifestaciones, generando una perspectiva donde confluyen diversos hechos y situaciones que presentan como regularidad la intención por dañar, lastimar, someter y maltratar en un escenario escolar y su alrededor inmediato.

El estudio de la violencia escolar pone de manifiesto situaciones detrás de los muros que reflejan la vulnerabilidad de la institución escolar, pero además, una oportunidad para brindar herramientas de atención con referentes claros por los cuales mirar y orientar una intervención educativa. Es aquí donde radica la importancia de reflexionar sobre el campo, ya que de acuerdo con Furlan (2012, 9) para “resguardar las buenas intenciones de declaraciones grandilocuentes o prematuras” es imprescindible comprender el significado de esta problemática.

El repaso de los de estudios desplegados sobre el campo permiten ubicar los rasgos que la violencia escolar adquiere en las diferentes regiones y espacios, así como los enfoques, estrategias y acciones para su abordaje; estudios que han significado y significan contribuciones importantes para un área de conocimiento que está en constante construcción y búsqueda de alternativas de lo que es posible generar desde la escuela, atendiendo los procesos de interacción en su singularidad y particularidad histórica, social, cultural y pedagógica.



Especialmente en los países europeos distingo una investigación centrada en la violencia entre pares, específicamente en el acoso escolar, brindando elementos explicativos sobre su origen con la articulación de factores personales, familiares, escolares y contextuales; características de los involucrados en tanto víctima, victimario y observador; y las consecuencias atraídas a los participantes y la dinámica escolar.

Con base a estas aproximaciones, las iniciativas de intervención integran enfoques preventivos y paliativos a situaciones de violencia bajo una perspectiva global, contemplando acciones para los diferentes planos escolares: comunitario, colectivo, grupal e individual. Entre los ejes más significativos de este tipo de programas destacan la política *antibullying* en toda la escuela, reglas en el aula, conferencias escolares, grupos cooperativos de trabajo profesional, información para maestros y alumnos, supervisión en los momentos de recreo, capacitación a maestros y padres de familia, y la participación de los distintos actores con tareas y responsabilidades específicas, resaltando un rol activo más allá del acatamiento a reglas y medidas externas.

En América Latina, los estudios distinguen el incremento de la violencia e inseguridad en el exterior de la escuela, que paulatinamente es presente en su interior, reconociendo manifestaciones como el robo, la extorsión, la violencia física y en menor proporción, el acoso escolar. Frente a este escenario, los programas de intervención se han centrado principalmente en el fortalecimiento a la seguridad escolar.

Es el caso, como pude constatar del programa *Escuela Segura*, que a raíz de la fuerte situación gestada en el territorio nacional por el narcotráfico y la violencia, surge como respuesta urgente bajo un enfoque represivo con acciones de corte policiaco, encaminadas a gestar espacios libres de drogas, violencia y delincuencia. Rasgos del programa que reflejaron la atención a problemáticas elevando, como advierte Zurita (2010a), las medidas de control, disciplina y seguridad pero sin un marco pedagógico.



Frente a esta carencia, es importante anotar los esfuerzos realizados para enriquecer el programa, integrando con el paso de los años y su instrumentación en las escuelas, una perspectiva preventiva, formativa y de derechos humanos, mostrando una ruta de intervención que además de aplicar tareas inmediatas, integra herramientas para fortalecer los procesos escolares y sus protagonistas.

No obstante, pese a los esfuerzos realizados por ampliar la estructura del programa, en la vida escolar de ambas escuelas secundarias, distinguí que mientras directivos, responsables y docentes exponen un conocimiento que recupera el objetivo, componentes y procesos, en alumnos y padres de familia el primer enfoque y sus acciones represivas marcaron el sentido asignado a *Escuela Segura*. Bajo esta aproximación, los fines y elementos del programa, los materiales y las distintas acciones no se compartieron en su totalidad con dos de los protagonistas más importantes, perdiéndose mucha de la información y minimizando las posibilidades de impacto.

La presencia de elementos de seguridad en el contexto inmediato y en ocasiones con participaciones para revisar pertenencias y dar pláticas informativas, caracterizaron el programa desde sus inicios, destacando un control hacia los estudiantes para la conformación de espacios seguros; enfoque reactivo que centra el origen de las problemáticas en los destinatarios, limitando la intervención y cancelando las posibilidades formativas y de cambio al dejar a la escuela y a todos sus integrantes, tal cual están. Por ello, apuesto por un sentido distinto, retomando la propuesta de Debarbieux y Blaya (2010) en tanto que el “papel de la policía en la lucha contra la violencia escolar no se basa en la represión, sino en el fortalecimiento de un vínculo de proximidad, en una asociación de seguridad con las escuelas, que pasa por contactos y reuniones frecuentes que reúnen al personal docente, la policía y los diferentes servicios sociales” (2010, 377), sin la búsqueda de encontrar culpables.

La carencia de información sobre *Escuela Segura*, también se refleja en los Consejos Escolares de Participación Social, figura constitutiva del programa, que si bien es reconocida



para generar espacios de integración donde discutir asuntos de la escuela, con responsabilidades y tareas específicas, su constitución y funcionamiento en los dos escenarios escolares es distinto al propuesto. Para la conformación de los Consejos Escolares, en ambas escuelas se retoman figuras ya existentes: sociedad de padres de familia y sociedad de alumnos, aunque estos últimos no son participes en las decisiones y búsqueda de soluciones a problemáticas escolares; su intervención se ubica en la gestión de actividades complementarias. Los docentes tampoco son convocados en los consejos y su participación se visualiza en la asistencia a las capacitaciones y talleres pero con muchas dificultades para compartir y practicar los conocimientos adquiridos. Problemas de comunicación, desarticulación, falta de tiempo, cambios en las asignaciones, cargas de trabajo, funciones centradas en el aula y poca disposición para realizar tareas extracurriculares fueron elementos que obstaculizaron un conocimiento e involucramiento a *Escuela Segura* por parte de los maestros.

Con relación a la participación de los padres de familia, dos situaciones surgen entre un escenario y otro. En la secundaria general, la sociedad de padres de familia participa en la toma de acuerdos a problemáticas y soluciones planteadas por la directiva, donde en general hay una escasa y nula vinculación de todas las familias en actividades de la escuela. Estaría hablando de lo que Onetto (2005) refiere como dificultades para construir pertenencia institucional, prevaleciendo confusión de roles, invasión entre familia y escuela, y poca riqueza en las formas de convocatoria y participación.

Por el contrario, en la secundaria técnica el funcionamiento de los consejos se atribuye al papel activo y propositivo de los padres, que además, en términos generales, muestran un involucramiento constante en el escenario escolar. Con ello puedo situar que el rol desempeñado por las familias es prioritario para el desarrollo de acciones en el universo escolar, ya que “cuando los padres le encuentran un sentido a la escuela, cuando existe un sentimiento de pertenencia conjunto del centro escolar y del barrio, se conforma un contexto de protección de la violencia” (Debarbieux & Blaya, 2010, 373). Es importante que la propia



escuela se cuestione sobre sus características, el tipo de involucramiento y las formas de convocatoria desplegadas, así como también el conocimiento de los aspectos familiares, sus estructuras, tiempos y dinámicas.

Estos hallazgos muestran una instrumentación diversa de lo propuesto por *Escuela Segura* sobre la participación social, sin realizarse como se propone originalmente. Sin embargo, hay esfuerzos que no son menores y que si bien no responden puntualmente a los planteamientos y proceso, hay movilización para que las dinámicas y ambientes escolares no sean tan fuertes ni se precaricen los vínculos y relaciones.

Con respecto a las estrategias de intervención, la prevención de adicciones centra la mayor parte del trabajo, reconociendo la complejidad de los escenarios inmediatos al universo escolar por prácticas frecuentes de venta y consumo de drogas, presencia de bandas juveniles y grupos delictivos; situaciones que no ocurren en el interior de las escuelas pero que sí irrumpen en el tránsito hacia ellas, por ello se explica el fortalecimiento a las medidas de seguridad con la vigilancia de padres de familia, directivos y policías en horas de entrada y salida. Otras acciones que integraron este eje del programa son talleres, pláticas informativas, distribución de materiales y particularmente en la secundaria técnica, concursos de carteles sobre la prevención del consumo de drogas.

Un elemento que merece ser destacado en el trabajo de las adicciones es el papel de los profesores de Educación Física, quienes por las actividades que desarrollan, generan vínculos de confianza con los estudiantes, posibilitando distinguir con mayor certeza si hay consumo de sustancias adictivas. Esta situación adquiere gran relevancia porque pone de manifiesto una relación distinta al no trabajar exclusivamente contenidos académico, se incorporan las dimensiones afectiva y social del desarrollo humano, lo que se traduce a un reconocimiento y apertura de horizonte del alumno más allá de su condición escolar, es decir, un alumno adolescente como persona total en tanto ser racional, social y sensible. Ortega y



colaboradores (2012) proponen una “enseñanza como un proceso de construcción en el que el profesorado no sólo enseña, sino que también educa y orienta” (2012, 226)

En otro orden, propongo darle un sentido distinto al trabajo propuesto por *Escuela Segura* sobre las adicciones y con relación con mi campo de interés: la violencia escolar. Justamente en gran parte de la literatura sobre este campo posiciona el consumo de sustancias adictivas como un factor que confluye para que las dinámicas escolares se marquen por la violencia. De acuerdo con Ortega y colaboradores (2005), las adicciones son una problemática causada por múltiples factores de riesgo, dentro de los cuales destacan la violencia en diferentes escenarios y formas, aunque también se atribuye su presencia como productora de la misma.

Para Abramovay (2005), se puede pensar el tráfico y consumo de drogas como un factor socioeconómico que colocan a la escuela como víctima de situaciones que están fuera de su control y objeto de acontecimientos violentos en su interior.

Retomando el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (Ruiz, 2006), las adicciones se ubican como un elemento articulador que favorece la presencia de violencia dentro de las instituciones escolares. Entre los resultados se encontró que los estudiantes consumidores de alcohol y drogas presentan mayor participación en situaciones de violencia. Conjuntamente se detectó que el consumo y venta de drogas en el exterior de las escuelas posibilita mayor violencia al interior de ella (Aguilera, *et al.*, 2007).

Bajo dichas referencias y en la búsqueda de un sentido distinto puedo decir que *Escuela Segura* confronta la violencia escolar desde uno de sus múltiples factores causales: el consumo de sustancias adictivas, combatiendo la adquisición de tabaco, alcohol y otras drogas



por parte del alumnado y profesorado; la falta de programas de atención y prevención; la venta cerca de las escuelas y la tolerancia hacia el consumo.

Focalizándome propiamente en la violencia escolar, pude identificar su reconocimiento mediante varios hechos y situaciones, centrando la mayor atención en el acoso entre pares; abordaje que contrasta con las vivencias distinguidas en los escenarios escolares; las manifestaciones que se presentan con mayor recurrencia son la violencia física (peleas), verbal (palabras ofensivas) y económica (robo, extorsión), y en menor proporción los episodios de intimidación (*bullying*). Por otra parte, pese al marco referencial que se brinda sobre este tópico, existe en la comunidad escolar mucha confusión para distinguir y determinar cuándo es una situación de *bullying* o un acontecimiento asilado. Frente a estas confusiones será importante cuestionarse el tipo y las formas como es transmitida la información: talleres, pláticas, materiales didácticos, carteles y folletos.

Una de las acciones que se implementó pero sin pensar una vinculación para prevenir las situaciones de violencia escolar, fue la formación y concurso de grupos corales. Esta acción para el programa y las coordinaciones represento una vía importante y positiva para generar espacios de convivencia pacífica entre los estudiantes. Sin embargo, en los escenarios escolares estudiados, esta acción no fue ni reconocida ni replicada. No se les brindó información, ni tampoco fueron invitados, reflejando un impacto desigual del programa.

Esta situación similar se dio con el desarrollo de competencias ciudadanas, que al ser una vía para prevenir la violencia escolar mediante el fortalecimiento de los planes y programas de estudio con la perspectiva de seguridad escolar. En los escenarios escolares los materiales no llegaron, no se tuvo conocimiento de la estrategia y se enmarcó este eje como una tarea que la escuela ha venido realizando.

Las acciones aplicadas en los escenarios escolares para combatir las distintas manifestaciones de violencia escolar fueron la vigilancia en horas de entrada y salida, talleres



de mediación de conflictos de forma no violenta, pláticas informativas sobre riesgos en el contexto y tipos de violencia, distribución de materiales didácticos, y actividades deportivas y artísticas como espacios de convivencia no transgresiva. Estas últimas actividades se caracterizaron por una participación activa, motivada, atenta y con gran interés de los alumnos. En este sentido, las acciones que salen de la trasmisión y asimilación de conocimiento sobre las diversas disciplinas y dan paso a espacios de socialización, con normas y tiempos establecidos, se postulan como alternativas escolares para atraer y canalizar tiempos, fuerzas, pensamientos y actitudes de los estudiantes.

En el caso de la secundaria técnica perteneciente a una escuela con horario extendido, se agregan actividades como talleres de declamaciones, teatro, artes plásticas; espacios de *karaoke*, música y baile; los clubes de astronomía y guitarra; convivios y conciertos de rock, que si bien no son iniciativas propiamente de *Escuela Segura*, se articulan con ella en tanto han contribuido a gestar espacios de convivencia sin violencia, así como ocupar y acompañar a los estudiantes en gran parte de la tarde.

Es así como la generación de espacios de convivencia entre los estudiantes se posibilita como una estrategia de intervención frente a la violencia escolar que moviliza y muestra una trama distinta, sean acciones desprendidas por el programa o actividades que la propia escuela ya realizaba, coincidiendo con lo que Ortega viene proponiendo en tanto “las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino además, nuevos contenidos; demandan que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en escenario de la educación de la escuela, liberando al educando del reduccionismo académico que hasta ahora lo ha acompañado.” (2010, 192)

La aproximación a los escenarios escolares permitió apreciar una forma particular de atender los problemas de violencia de los estudiantes por los docentes. Parten de cero tolerancia a hechos violentos, abordando directamente los conflictos sin suspensiones ni canalizaciones y dando apertura al diálogo, escucha, retroalimentación y guía. Interacciones



comunicativas, que de acuerdo con Fierro (2010), apuntala a formas de convivencias basadas en la consideración de que cada persona es importante y tiene algo que ofrecer, posibilitando un mayor sentido de cuidado y preocupación hacia uno mismo y los otros.

Centrándome en la evaluación del programa, identifique cuantificaciones de los apoyos brindados que aluden a los alcances en términos de cobertura y desarrollo de acciones. Desafortunadamente y pese a ser un objetivo específico, la evaluación es un elemento olvidado desde el diseño hasta su réplica en los escenarios escolares. Son escasos los instrumentos de evaluación y nulos los indicadores de proceso e impacto, de modo que la falta de una propuesta evaluativa se refleja en las escuelas, donde no hay un seguimiento y valoración de los elementos aplicados. Esta situación no posibilita valorizar la conceptualización, el diseño, la ejecución y la utilidad de las estrategias y acciones desplegadas en la comunidad escolar, ni tampoco recuperar y documentar las experiencias y vivencias gestadas, de modo que difícilmente habrá una reflexión crítica sobre *Escuela Segura*, sus componentes y procesos; una comprensión de las circunstancias institucionales y contextuales en las que se aplicó el programa; y la posibilidad de fraguar acciones directas para la seguridad y violencia escolar.

El programa se enfrentó a obstáculos que incluyeron una mala referencialidad por su corte represivo, incremento de la violencia del narcotráfico en todo el territorio nacional, la compleja estructura de la Secretaría de Educación Pública, la falta de articulación de las actividades propuestas con los tiempos escolares, la poca participación de los maestros y padres de familia, y la falta de recursos económicos. Por el contrario, colocar el tema de la violencia escolar y las adicciones es el logro de *Escuela Segura* en los escenarios estudiados.

Con el análisis realizado desde el cambio cultural se confirma que gran parte de los elementos del programa fueron cesados en la instrumentación y pocos rasgos quedan presentes en las escuelas. Sin embargo, es importante rescatar en esa transmisión y generación de sentidos las diversas formas encontradas de cambio: asimilación, hibridación,



estratificación e innovación, posibilidades que surgen desde los niveles individuales y grupales que son significativos, en tanto son variaciones que muestran tramas distintas y aperturan horizontes por donde construir acciones de intervención frente a las situaciones de violencia escolar.

La importancia del estudio radicó en reflexionar sobre la violencia escolar y destacar la propuesta del programa *Escuela Segura* para situar un horizonte desde donde mirar y construir iniciativas de intervención, ya que “el no hacerlo así y pretender construir nuevos conceptos, nuevas relaciones y espacios de interpelación, sin procesar los conceptos, relaciones y los espacios existentes, es construir en el vacío, perpetuando el retorno de viejos conceptos, viejas relaciones, viejos espacios de interpelación que a la larga hagan inviables nuevas realidades.” (Tello, 2005)

Finalmente, dada la complejidad del fenómeno de la violencia escolar y su atención, me uno a las demandas de investigación encaminadas a explorar en los escenarios escolares, sus vivencias, realidades y actores, con la intención de ubicar aquellas experiencias en convivencia que contribuyen a gestar ambientes, dinámicas y relaciones donde la violencia no se presente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. (2005a). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.

Abramovay, M. (2005b). Victimización en las escuelas. Ambientes escolares, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 026, 833-864.

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

Ander-Egg, E. (1989). *Técnicas de investigación social*. Ciudad de México: El Ateneo.

Aristóteles. (2007). *Ética Nicomaquea: versión española e introducción de Antonio Gómez Robledo*. Ciudad de México: Porrúa.

Aristóteles. (1945). *La gran moral*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Avilés, J. (2009). Victimización percibida y *bullying*. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.

Balcázar, P. (2005). *Investigación cualitativa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas para la recogida de datos en la investigación cualitativa: la entrevista. *Nure investigación*, 33, 1 -5.



Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas Europeas. En *Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, Ma. y Ortega, R. Clima y violencia Escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Bulton, M., Bucci, E., y Hawker, D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes toward, and conception of bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284.

Carrillo, J. & Prieto, Ma. Perspectivas teóricas sobre la violencia. En Furlan, A. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cerezo, F. (2008). Acoso escolar: efectos del *bullying*. *Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48, 353-358.

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

Conde, S. (2010a). *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor. Guía para alumnos de 5° y 6° de primaria*. Ciudad de México: SEP.

----- (2010b). *Construyo mi vida con paso seguro. Guía para alumnos de secundaria*. Ciudad de México: SEP.

----- (2010c). *Educar y proteger. El trabajo docente en una escuela segura. Guía para docentes*. Ciudad de México: SEP.



----- (2010d). *El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar*. Ciudad de México: SEP.

----- (2008). *Retos y posibilidades para construir una escuela segura desde un enfoque formativo. Guía para directores*. Ciudad de México: SEP.

----- (2010e). *¿Cómo construir ambientes protectores? Guía para las familias*. Ciudad de México: SEP.

Constante, A. (2007). Uniformidad y ubicuidad de la violencia. En Jiménez, M. *Subversión de la violencia*. Ciudad de México: Casa Juan Pablo.

Corsi, J. y Peyrú, G. (2003). *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Debarbieux, E. (1997) La violencia en la escuela francesa. Análisis de la situación, política pública e investigación. *Revista de Educación*, 303, 79- 94.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria obligatoria 1999 – 2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: Las respuestas de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.

Díaz - Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: CIDE

Farrington, D. & Tofi, M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Oslo: The Campbell Collaboration.



Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*. Ciudad de México: Alfaomega.

Fierro, C. (2010). Escuela que construyen responsabilidades en la convivencia escolar. En Furlan, A., Pasillas, M., Spitzer, T., y Gómez, A. (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Fromm, E. (1983). *Anatomía de la destructividad Humana*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Furlan, A. (2005a). Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1083-1108.

----- (2005b). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 631-639.

----- (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Ciudad de México: Siglo veintiuno.

Furlan, A., Pasillas, M., Spitzer, T., & Gómez, A. (comps.) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Furlan, A., Ramos, M., Trujillo, B. Vázquez, R. & Arce, T. (2003). Investigaciones sobre el consumo de droga y su relación con la violencia escolar. En Pina, J., Furlan, A.



&Sanudo L. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Ciudad de México: COMIE, 309-337.

Galtung, J. (2003) *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika.

García, R. (2011). La violencia escolar. *Educainnova magazine*, 13, 40-44.

Giménez, G. (2005a). La concepción simbólica de la cultura. *Teoría y Análisis de la cultura*. Ciudad de México: CONACULTA, 67-87.

----- (2005b). La dinámica cultural. *Teoría y Análisis de la Cultura*. Ciudad de México: CONACULTA, 113-137.

Gobierno de México. (2010). Cuarto Informe de Gobierno. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

----- (2007). Primer Informe de Gobierno. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

----- (2011). Quinto Informe de Gobierno. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

----- (2008). Segundo Informe de Gobierno. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

----- (2012). Sexto Informe de Gobierno. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.



----- (2009). Tercer Informe de Gobierno. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Gómez, A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 693-718.

Gutierrez, H., Barrios, A., José de Dios, M. Montero, I., & Del Barrio, C. (2008). The incidence of peer *bullying* as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 247-257.

Hayden, C. & Blaya, C. (2001). "Violent and aggressive behavior in English school. En Debarbieux, E. & Blaya, C. *Violence un school. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Molineaux: ESF.

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptisa, P. (1997). Metodología de la Investigación. Ciudad de México: Mc. Graw Hill.

Huerta, J. (2003). La escuela como extensión del hogar. La disciplina y la violencia en las escuelas. *Diversitas*, 17, 28-31.

Ignasi, V. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Ignacio, G. (2010). El arte de conversar: la entrevista cualitativa. Investigación en la Universidad Mesoamericana.

Invertí, J. (2001). *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.

Jiménez, M. (2007) *Subversión de la violencia*. Ciudad de México: Casa Juan Pablo.



Jiménez, M. y Rivera, E. (2011) Familia, escuela y violencia: reconstrucción de una historia de vida. En Jiménez, M. & Payá, V. *Institución escolar, familia y violencia*. Ciudad de México: Casa Juan Pablo.

Krauskopf, D. (2009). Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Organización Panamericana de Salud.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión (Notas para una patética de la formación). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Lorenz, K. (1980). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.

Martínez, S. (2005). Introducción. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37, 7-9.

Martos, A. (2003). *No puedo más. Las mil caras del maltrato psicológico*. Barcelona: Mc Graw Hill.

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento ¿Mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de *bullying*? *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, 15-26.

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39, 1195-1228.



Murray, L. y Rossi, L. (2007). *Guía de monitoreo y evaluación*. Sao Paulo Brasil: Pactbrasil.

Nabor, F., Bojórquez, C. y Armenta, L. (2009). *Evaluación de la efectividad de un programa a distancia. X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Nambo, J. (2009). *El Programa Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del municipio de Cuernavaca. Un estudio exploratorio*. Tesis para obtener el grado de maestría en investigación educativa. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boy*. Washington, DC: Hemisphere.

----- (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

----- (2012). *Acoso Escolar. "Bullying" en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud. Noruega: Universidad de Bergen.

Olweus, D. & Limber, S. (2010). *Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying prevention program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 124-134.

O'Moore, M. (2008). *The effectiveness of a nationwide intervention program to prevent and counter school bullying in Ireland*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1-12.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.



Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: CIDE.

Ortega, R., y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2011). El Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. *Milenio Revista Digital*, 1-8.

Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010) Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En Ortega, R. (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R. Del Rey, R. y Elipe, P. (2012). Violencia escolar y *bullying*. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En Furlan, A., *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Ciudad de México: Siglo veintiuno.

Ortega, S., Ramírez, M., y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147 – 169.

Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R. y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 787-804.

Ortemberg, O. (2002). *Mediación en la violencia familiar y en la crisis de la adolescencia: teoría y práctica*. Buenos Aires: Universidad.



Pasillas, M. (2012). Problemáticas del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perdomo, C. (2010) El concepto de poder. Disponible en línea:
<http://www.monografias.com/trabajos81/concepto-poder/concepto-poder2.shtml>

Pérez, R. (2000).La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 261-287.

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

Programa Sectorial de Seguridad Pública 2007 – 2012 (2007). Ciudad de México: Diario Oficial.

Romero, P. (2009). El narcotráfico en México. Disponible en Internet:
<http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/SOCNarcotraficoenMexico.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Roma, M. y Murillo, F. (2011).América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL 104*, 37-54.

Romera, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género y al fenómeno *bullying* en países pobres. *Psicothema*, 23, 624- 229.



Ruiz, G. (2006). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias de México. *Informe de la calidad de educación básica en México*. INEE, 135-161.

S/A. (2006). Los rostros de la violencia. *Mira*, 46, 12-14.

S/A. (2006). Violencia juvenil, reflejo de una sociedad en decadencia. *Humanidades y Ciencias Sociales*. 10, 16 – 19.

Sánchez, M. (2005). Los puntos de vista de docentes y alumnos sobre la violencia escolar. En Korinfedl, D. *Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Saucedo, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2005). Intervención psicosocial en problemas de indisciplina y violencia en escuelas secundarias. En Korinfedl, D. *Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires: Novedades educativas, 64–78.

----- (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 641-668.

Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorio y Urbano (2011). *Programa Rescate de Espacios Públicos* Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social.

Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Ciudad de México: SEP.



----- (2008b). *Orientaciones para la prevención en escuelas de educación básica. Manual para docentes de secundaria*. Ciudad de México: SEP.

----- (2008c). *Mediación de conflictos. Una estrategia para la gestión de ambientes seguros*. Ciudad de México: SEP.

----- (2011). *Programa Nacional Escuela Segura. Reglas de operación del Programa Escuela Segura*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Salud (2010). *Programa Salud sin Drogas*. Ciudad de México: Secretaría de Salud.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98-103.

Smith, P. (1998). El proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 51-54.

Smith, P., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Can J Psychiatry*, 48, 591-599.

Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen- Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Smith, P., Talamelli, L., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004) Profiles of non-victims, escaped victims, continuing and new victims of school bullying. *British Journal of Education Psychology*, 74, 562 -581.



Smith, P., & Monks, C. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspect. *AdolescentMedHealth*, 20, 101-112.

Spitzer, T. (2010). Mediación de pares y relaciones de ayuda. Una estrategia de prevención de estudiantes universitarias. En Furlan, A., et. at. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tarín, M. & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Barcelona:CCS.

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

Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. Barcelona: CIFO.

Tello, N.(2005). La socialización de la violencia en las escuelas mexicanas. Proceso funcional de la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1165-1181.

Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. Ciudad de México: Paidós.

Varela, G., Farren, D. y Tijmes, C. (2010). *Violencia escolar en educación básica. Evaluación de un instrumento para su medición*. Chile: Fundación Paz Ciudadana.

Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 739-764.



Velázquez, M. (2008). *Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Villanueva, A. (2005). ¿Qué violencia y qué escuelas muestran los medios? En Korinfedl, D. *Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zorrilla, M. (2008). *Informe Final. Evaluación del diseño del Programa Nacional Escuela Segura*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Zurita, U. (2010a). Las propuestas legislativas entorno a la violencia en las escuelas mexicanas. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 5, 215-225.

----- (2010b). Los desafíos del Programa Escuela Segura en el Vigésimo Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 2, 118-124.

----- (2010c). Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexiones sobre la experiencia mexicana actual. *Perspectivas en políticas públicas*, 5, 94-101.

----- (2011). El Programa Escuela Segura en México: orígenes y desafíos. *Educación*, 56, 55-61.