



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

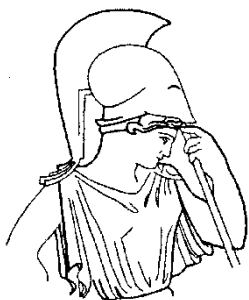
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

UNA APROXIMACIÓN A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

T E S I S A  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA  
**MARÍA DE JESÚS SÁNCHEZ AMARO**

ASESORA: MTRA. ALEJANDRA E. LÓPEZ QUINTERO



MÉXICO, D.F.

ABRIL 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A mis hijos y...*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al concluir este trabajo me invade una enorme satisfacción, me siento plena. Este trabajo que con mucho esfuerzo y dedicación logré terminar, no fue obra solo mía, por ello es justo expresar mi agradecimiento a cada una de las personas involucradas:

A mis profesores, por sus conocimientos.

A mis padres, por darme la vida, cuidarme, protegerme lo suficiente como para sobrevivir. Por darme la libertad suficiente como para equivocarme. Por darme una carrera y enseñarme que la vida es dura, y que a pesar de ello hay que seguir adelante siempre.

A mis hijos, familiares y sobre todo a Carmen que a pesar de las dificultades presentadas fue mi apoyo y compañía.

A la Maestra Alejandra por su dedicación, tiempo y conocimiento.

A Lic. Alejandra E. Carrera Quezada por su apoyo en el transcurso de este camino que no fue fácil, su experiencia y amistad. Gracias.

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	5
Capítulo 1.RASGOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR .....	8
1.1 ¿Qué se entiende por violencia escolar?.....	9
1.2. Tipos de conflicto escolar.....	15
1.2.1 Disrupción en el aula.....	17
1.2.2 El maltrato entre compañeros o bullying .....	19
1.2.3 Enfrentamiento profesor/alumno .....	23
1.3 Tipos de intervención y solución del conflicto escolar.....	25
Capítulo 2 LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO: ¿Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR?.....	32
2.1 Las diversas caras de la violencia escolar.....	33
2.2. El estudio de la violencia escolar en México.....	37
2. 3 Programas de prevención e intervención.....	41
2.4 La violencia en la Educación Media Superior (EMS).....	46
Capítulo 3 ¿Y FRENTE A LA VIOLENCIA NO EVITADA? .....	55
3.1 La Educación en Valores.....	55
3.2 Hacia una convivencia armoniosa.....	63
3.3 Un recurso para prevenir la violencia escolar: la formación afectiva.....	69
3.4 Construye T.....	74
REFLEXIONES FINALES.....	79
FUENTES DE CONSULTA.....	82

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo existen investigaciones sobre la violencia escolar como la realizada por Dan Olweus (1998), cuyos resultados plasmó en su texto *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, en donde hace referencia a un acontecimiento sucedido en Noruega que motivó -en ese país- la puesta en marcha de una campaña nacional con el fin de ocuparse de los problemas de agresores y víctimas en las escuelas de educación primaria y secundaria.

La publicación de un artículo periodístico que informaba de trece niños (de entre 10 y 16 años de edad) que sufrían por el acoso de sus compañeros de escuela, algunos de ellos llegando incluso al suicidio, fue el evento que detonó el interés de Olweus por esta temática

Después de la publicación de este estudio se generó amplio interés en diversas partes del mundo por aproximarse a la violencia escolar, de ahí que es posible encontrar vasta literatura sobre este tópico, en la cual se intenta no solo explicar sus causas, sino también se plantea la necesidad de generar estrategias que permitan resolver de manera positiva los conflictos que se presentan al interior de los muros escolares.

Fernández (1998) reconoce el papel del contexto social y familiar en la situación de violencia entre pares, pero afirma que la escuela debe inculcar valores, en especial en relación con la convivencia. Por su parte, Johnson y Johnson (1999) destacan que gran parte de las conductas violentas son el resultado de no saber resolver los conflictos de otra manera. Señalamientos como éstos dejan ver que es necesario ampliar los saberes que imparte la escuela, particularmente los que se refieren a estrategias para resolver problemas pacíficamente.

Ahora bien, sobre el tema de la violencia entre escolares de nivel primaria y secundaria existen bastantes investigaciones (Pintus, 2005; Muñoz, 2008; Prieto, 2003; Gómez, 2005; González, 2011), ya que se considera que es necesario atender este problema desde edades tempranas, cuando es más fácil intervenir para provocar cambios en la construcción de la personalidad del sujeto y en la forma que este se relaciona con los demás. De cierta manera, esto ha provocado una especie de “desatención” en niveles educativos como el medio superior, en donde diariamente se presentan sucesos cada vez más violentos.

En el caso específico de la educación en México, dicha desatención ha hecho evidente que las estrategias implementadas en la educación primaria y secundaria han sido insuficientes para disminuir esta problemática y, a la par, muestra la necesidad de que la escuela sea vista realmente como la institución encargada del desarrollo integral de todas las capacidades de las personas. Es decir, que se enfoque en la generación de “los elementos necesarios que permitan que las experiencias de aprendizaje se conviertan en situaciones autogratificantes, motivadoras que propicien procesos de reflexión, análisis y creatividad, enriquecidos por relaciones humanas de respeto y confianza” (Arias, s.f.).

Por lo anterior, la escuela mexicana enfrenta un gran reto: formar generaciones de niños y jóvenes cuyas acciones se orienten por valores como la tolerancia, el respeto al otro, la solidaridad y la fraternidad. Debido a esto es necesario rescatar la importancia del contexto escolar como promotor de relaciones interpersonales y con el entorno, en la búsqueda de condiciones favorables para vivir libres del peligro de sufrir las consecuencias negativas que la violencia entraña.

Para hacer esto posible, resulta imprescindible rescatar el aspecto afectivo como una herramienta que puede potenciar no solo el aprendizaje sino la formación integral de los alumnos, y con ello favorecer una convivencia armoniosa dentro y fuera de los centros educativos.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo reflexionar sobre el fenómeno de la violencia escolar entre alumnos de nivel medio superior en México, con lo que se pretende aportar elementos que permitan a todo aquél involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sensibilizar y sensibilizarse respecto a las diversas manifestaciones de la violencia en el ámbito escolar en los diferentes niveles, para en conjunto buscar la forma de vivir de una manera menos violenta, civilizada y pacífica, rescatando la idea de la importancia de resolver las diferencias cotidianas y humanas mediante el uso del talento y la inteligencia, pues tal como señala Peñaloza (2002), es imprescindible darnos cuenta de que “no estamos condenados a vivir en esta jungla, que esta jungla la construimos entre todos y entre todos debemos y podemos crear otra distinta, más habitable, en donde quepamos todos, con nuestras diferencias y nuestras preferencias” (pág. 274).

Para lograr el objetivo planteado, el trabajo se estructuró en tres capítulos. En el primero se describen las principales características y elementos de la violencia escolar. Por ello, se destaca que tal problemática va más allá de situaciones de acoso (bullying), incluye también todas aquellas conductas que lastiman, someten, maltratan o dañan a cualquier persona que forme parte de la escuela. Asimismo, se presentan los arquetipos de intervención y solución del conflicto escolar que se han propuesto.

En el segundo capítulo se muestran las aportaciones que se han realizado en México sobre la violencia escolar, enfatizando el papel de diversos organismos públicos y privados, lo cual da cuenta de la poca atención que se ha dado a este fenómeno en la educación media superior.

El tercer capítulo plantea la necesidad de rescatar los planteamientos de la educación en valores y la formación afectiva como medios de prevención y resolución de conflictos, ya que tal como señala San Martín (2000), “la biología nos hace agresivos, pero es la cultura la que nos hace pacíficos o violentos” (pág. 21).

Finalmente, se agregan las reflexiones finales y las fuentes de consulta que se retomaron para el desarrollo de este trabajo.



## Capítulo 1. **RASGOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Todos los días, escuchamos o leemos noticias acerca de actos violentos cometidos por estudiantes en escuelas de diversos niveles educativos, esto muestra que, tal como señala Torres (2005), los niños y jóvenes han adoptado la violencia como un recurso para resolver diferencias, conflictos o satisfacer necesidades, por lo cual se está presenciando una especie de cultura de la violencia, en donde tienen lugar emociones negativas como el odio, celos, ánimo vengativo, resentimiento, la ambición, la envidia, las frustraciones, solo por mencionar algunas.

Este cúmulo de emociones puede activarse por múltiples situaciones como rupturas familiares, el mal uso del tiempo, la desintegración de los valores tradicionales, la marginalidad social; todo lo cual orilla a los adolescentes a reconstruir su realidad de forma agresiva. Con esto no se está afirmando que estas sean las causas determinantes, pero si el niño o joven se siente afectado y no recibe el apoyo y la orientación adecuada, las acciones violentas pueden ser la única válvula de escape que encuentra para sentirse mejor.

A lo largo de varias décadas se han realizado diversas investigaciones en torno a la violencia que se genera al interior de las instituciones educativas, y gracias a ellas se ha puesto el foco de atención en situaciones que podrían estar padeciendo las personas ya desde su infancia, en forma de violencia escolar. Lo cual, sin duda, resulta preocupante ya que se ve a la escuela como un escenario de problemas y dificultades, que la alejan de poder cumplir con la tarea principal que tiene encomendada (Ortega, 1992).

Es precisamente en este sentido que en este trabajo se aborda la violencia dentro del contexto escolar, concretamente en el nivel medio superior, pues la escuela, al igual que la familia, es una institución en donde se puede fomentar habilidades y competencias que no permitan la generación de acciones violentas, y de sus diferentes formas y manifestaciones. Es decir, el ámbito educativo es el espacio en el cual puede trabajarse con los alumnos la tendencia hacia los estilos de vida no violentos, los mecanismos de resolución de conflictos dentro del grupo, las razones para aceptar y respetar al otro, entre otras cosas.

Hoy se puede observar que el comportamiento y las expectativas de los alumnos han evolucionado vertiginosamente hasta el punto que son ellos quienes han incorporado nuevas situaciones de violencia en el contexto escolar. Por ejemplo, no es lo mismo no poner atención en clase o deambular en el aula a herir a un compañero, un maestro o maltratar el mobiliario. Actualmente, las manifestaciones de violencia son más graves y llamativas que las de indisciplina, lo cual ha generado una reconfiguración y reconceptualización de los hechos clasificados como indisciplina. Ante esto, surgen preguntas como: ¿qué es la violencia escolar?, ¿cómo se expresa?, ¿son las mismas manifestaciones de conflicto en todos los niveles educativos?, ¿cuáles son los tipos de conflicto escolar?

### 1.1 ¿Qué se entiende por violencia escolar?

De manera inicial, es necesario señalar que para poder estudiar cualquier problemática es indispensable aclarar qué es, cómo se define y cuáles son sus características principales. Por este motivo, a continuación se presentan algunas definiciones que han sido propuestas por diferentes autores y organizaciones, sobre violencia escolar.

Para Serrano (2010), la violencia escolar es:

Una manera de actuar, directamente o por omisión, de un individuo en el que se asocian ideas, emociones y tendencias comportamentales, que tiene como fin lastimar, someter, maltratar, dañar a otro sujeto en su integridad física, psíquica o moral en el marco de un espacio escolar y su alrededor inmediato (pág. 143).

El Observatorio Ciudadano de la Educación (2005), la define como:

Cualquier relación, proceso o condición por la cual el individuo o grupo viola integridad física, social, y/o psicológica de otra persona o grupo en el espacio educativo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce. En otras palabras, es obligar a otra persona –utilizando la fuerza o la amenaza– a realizar un acto o tomar una decisión en contra de su voluntad (pág. 1).

Desde la perspectiva de Gómez (2005), la violencia escolar es aquella que:

Se gesta y estalla en una institución escolar, y se manifiesta por un repertorio extenso de acciones, “que ha[n] dejado de ser una serie de incidentes espectaculares, [para convertirse] en una realidad multiforme, con varias aristas, diversas, cambiantes, silenciosas, pero presentes en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores (pág. 697).

Más allá de las diferencias que existen entre estas definiciones, es indudable que todas coinciden en señalar a la violencia escolar como aquellas acciones que realiza un estudiante en contra de otro, ya sea dentro o fuera de la escuela, ocasionándole daños físicos, psicológicos, emocionales o morales.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la violencia escolar no es un fenómeno nuevo, ya que para historiadores de la educación como Alighiero (2006) existe información que da cuenta de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, las cuales se caracterizaban por el uso de los castigos corporales como un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos y, al mismo tiempo, aparecían las venganzas de los estudiantes ante esta situación.

De hecho, como bien señala Jares (1999), cualquier persona tiene algún recuerdo de su vida escolar durante la infancia en la que ella misma o algún compañero fue víctima, agresor o espectador de bromas que, en su momento, provocaron cierto daño, cuyas consecuencias, en algunos casos, no tuvieron mayores repercusiones ya que el hecho simplemente se vivió como “cosa de niños”.

Sería hasta mediados del siglo XX que se voltearía la mirada a la violencia escolar, ya que sus consecuencias se comenzaban a visualizar fuera de los muros escolares. Este interés obedeció a la preocupación social frente a la proliferación de suicidios de niños y jóvenes en edad escolar, u homicidios cometidos por ellos mismos, dentro y fuera de la escuela, así como bajo rendimiento e, incluso deserción escolar.

Un estudio pionero de la violencia escolar es, la muchas veces citada, obra del psicólogo noruego Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (1998). Este trabajo sirvió como referencia para definir una forma de violencia como es el *Bullying*, y además hizo posible que el fenómeno se abordara con mayor sentido educativo, ya que surgió la necesidad de que en las escuelas se enfrentaran los conflictos y los problemas sociales de una forma dialogada y pacífica.

A este trabajo se sumaron las investigaciones realizadas, desde 1991, por el catedrático en Ciencias de la Educación, el francés Erick de Debarbieux. Sus trabajos han sido tan importantes que, gracias a ellos, en 1998 se crea el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar (OEVA), que ha establecido acuerdos de cooperación con países Europeos y de otros continentes, entre ellos América Latina.

Uno de los objetivos centrales del Observatorio ha sido la promoción y fomento de estudios transversales e interdisciplinarios, “utilizando métodos consensuados, terminología equivalente y, en definitiva, un cuerpo de conocimientos común y bien apoyado en investigaciones sólidas de carácter interdisciplinar: estudios nacionales e internacionales” (Blaya & Ortega, 2006, pág. 57).

El Observatorio tiene su sede en la Universidad de Burdeos (Francia), pero desde el principio se asume como una institución internacional, cuyos grupos de investigación aceptaron intercambiar sus instrumentos y metodologías, sus temas de interés y resultados, además de aportar información científica y contribuir a un debate amplio acerca de un tema cada vez más sensible que comprende desde el análisis de los factores que hacen vulnerable a la infancia y a la juventud ante la violencia social y las representaciones sociales que sobre ella se construyen, hasta los estudios más específicos y detallados sobre bullying, victimización y microviolencia.

Así, el Observatorio es una de las estructuras de referencia en el estudio de la violencia en el medio escolar, y ha significado un apoyo moral y un soporte social para continuar el trabajo en la investigación educativa y la mejora de las prácticas escolares.

Los estudios promovidos por este organismo se centran en la evaluación de la violencia, y se enfocan en el intercambio de información en torno a la calidad del clima y el *ethos* escolar; es decir, “la convivencia y su representación en los escolares y en los docentes, el sentimiento de seguridad versus inseguridad con el que se asiste y se vive la escuela, y finalmente, la presencia de agresiones y el complejo fenómeno de la

victimización, a todos los niveles, desde la representación del problema hasta la autoconciencia de ser víctima o agresor de otro” (Blaya & Ortega, 2006, pág. 58).

Como parte del conjunto de acciones que lleven a concretar los objetivos del Observatorio, este ha organizado conferencias mundiales sobre el problema de la violencia escolar. Así, en 2001, con el apoyo de la Unesco, en su sede de París, realizó la *Primera Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas*. En este primer evento se decidió celebrar una gran conferencia mundial cada dos años; la segunda tuvo lugar en Quebec en 2003, y fue organizada por el Observatorio Canadiense de la Violencia Escolar, asociado ya al incipiente pero activo Observatorio Internacional de la Violencia; la tercera se celebró en la ciudad de Burdeos en enero del 2006, organizada con el apoyo del Observatorio Canadiense; la cuarta se realizó en la ciudad de Coimbra, Portugal, y la quinta tuvo lugar el mes de abril del 2011, en ciudad Mendoza, Argentina, la primera que se realiza en un país latinoamericano.

El rasgo más importante de todos estos eventos ha sido el acuerdo internacional sobre el reconocimiento de la violencia escolar como un fenómeno multifactorial, que asume formas distintas. Esto significa que no adopta una sola forma ni se habla de ella en un solo sentido, por lo que resulta más conveniente hablar de formas de violencia, ya que todas ellas tienen cómo rasgo fundamental que se producen dentro de la propia escuela y que son ejercidas entre sus miembros.

Así, hoy se sabe que la convivencia en los centros educativos es parte de problemas sociales que van desde conflictos que no se resuelven adecuadamente mediante el diálogo, hasta verdaderas conductas de acoso y violencia interpersonal que adquieren el peor de los matices. Tal es el caso de problemas como la exclusión social, el hostigamiento, la intimidación y en general los malos tratos que unos escolares infligen a otros.

El fenómeno que hoy se conoce como malos tratos entre iguales, acoso escolar, o en su expresión popular inglesa *bullying*, ha existido siempre y ha causado los mismos daños a los que lo han padecido, ha provocado el mismo descalabro moral en quienes lo han

ejecutado y, también como ahora, siempre ha sido la causa secreta del rechazo a la escuela y del pánico que tienen algunos niños y jóvenes de asistir a ella.

Hablar de la violencia en la escuela remite necesariamente a la cuestión de la convivencia, ya que ésta es un elemento vital para evitar las conductas agresivas y conflictivas.

La convivencia puede entenderse como el vivir en compañía de otro u otros de forma armónica, e implica el respeto a todas las personas, independientemente de cómo sean. Este es un objetivo básico de la sociedad en su conjunto, donde instituciones como la familia y la escuela juegan un papel determinante.

En lo que corresponde a la escuela, tal como apunta Ortega (1998), sin importar la edad, origen, característica personal o condición social, cualquier niño, niña o adolescente, tiene derecho a ser educado en un ambiente seguro, de manera tal que pueda desarrollar sus potencialidades personales y académicas de manera integral.

El centro educativo tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que quede excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación.

A decir de esta autora:

Todo alumno o alumna tiene [el derecho] de acudir a la escuela sin miedo a ser perseguido, insultado o marginado... a ser diferente y aceptado como tal por el grupo... a ser escuchado y protegido por quienes tienen el deber de protegerlo (Ortega, 1998: 38).

Ante esto, es preciso ocuparse -y no sólo preocuparse- por el clima de convivencia en los centros educativos.

La mayor parte de los autores u organizaciones que abordan el tema de la convivencia escolar (Ortega, 1998; Ararteko, 2006; Álvarez, 2006) coinciden en señalar

que la mejor manera de prevenir conflictos es enseñando a todas las personas que forman parte de la comunidad escolar a convivir adecuadamente, además de hacer que las autoridades educativas reconozcan la importancia de su labor para la generación de ambientes escolares sanos.

Así, y siguiendo a Ararteko (2006), el tema de la convivencia escolar requiere que el interés se centre en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre profesores, alumnos, directivos y padres de familia. Por ello, es preciso poner atención en los reglamentos establecidos, de manera tal que se descarte por completo la tolerancia de agresiones de cualquier índole, y se anteponga, sobre cualquier otra cosa, el reconocimiento del otro como un ser valioso y digno de respeto.

Para hacer esto posible, es indispensable que las normas escolares se construyan a través de la participación de todos los actores educativos, y se comuniquen ampliamente entre toda la comunidad escolar. Además, es necesario que quienes se encarguen de aplicarlas, lo hagan de una forma coherente e imparcial, y de manera especial, más allá de tener una finalidad punitiva, se debe de buscar su función pedagógica, ya que como bien señalan Martín, Fernández, Andrés, & Del Barrio (2003), si es preciso intervenir inmediatamente ante la urgencia de un evento determinado, debe ser posible tener un espacio de reflexión conjunta en la que los implicados y los representantes de la institución educativa analicen con serenidad el problema.

Lo anterior permite precisar que los centros educativos no son únicamente lugares donde se instruye o se aprenden conocimientos, sino que son espacios sociales que se construyen a partir de la convivencia entre quienes ahí coinciden, por lo que, muchas veces, ideas, posiciones o intereses que parecen incompatibles, ya que intervienen emociones y sentimientos complejos.

De esta manera, la violencia escolar toma diferentes formas, visibles e invisibles, para los actores escolares, de ahí que sea posible distinguir situaciones como Disrupción en

el aula, maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, solo por mencionar algunos, cuyas características se detallan en el siguiente apartado.

## 1.2. Tipos de conflicto escolar.

Indudablemente, el conflicto es inherente al ser humano, muestra de ello es el desarrollo histórico de las sociedades, a través del cual se ha evidenciado en diversas formas e intensidades. Por tal motivo, todos estamos involucrados en algún tipo de conflicto, precisamente debido a que nos es común.

El conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos, como si fuera un fenómeno desagradable, malo y peligroso por sí mismo. Esto se debe a que se percibe sólo a través de sus consecuencias destructivas, sin embargo, esto no siempre es así, pues también supone el punto de partida de transformaciones, cambios positivos, toda vez que se logra orientar para tal efecto.

Para Lederach (2000), cada vez que se presenta un conflicto, se realiza una valoración propia acerca de lo que significa el respeto y la estima por sí mismo, y por los otros. Debido a esto, y siguiendo a este autor, existen dos elementos centrales en cualquier conflicto: el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder.

De este modo, el conflicto está relacionado con la percepción de incompatibilidad, de escasez de recursos o recompensas y con la interferencia del otro para conseguir un objetivo. Aquí, el elemento más determinante es la manera cómo una persona comprende el conflicto, esto es, juegan un papel central los motivos que lo orientan, las intenciones que lo impulsan y los objetivos que se buscan.

Como parte de las implicaciones positivas del conflicto es posible distinguir la mezcla de ideas y sentimientos contradictorios que experimentan los involucrados, ya que a partir de esto se genera una interdependencia.



En un conflicto se es co-partícipe, ya que se coopera en el proceso; y aunque parezca extraño, esta cooperación es indispensable para la realización humana, en tanto que es positivo y necesario para el crecimiento de las personas en la medida que se convierte en motor del deseo de relacionarse los unos con los otros.

Con lo anterior se puede entender cómo el conflicto se torna en un ingrediente inevitable en las relaciones interpersonales y se presenta siempre que se convive con otros.

En palabras de Lederach (2000):

[Es un] proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo...[y puede ser visto como] un reto; [cuya] incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así, el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida humana (p. 59).

Como se puede apreciar, el conflicto es un elemento muy importante para el desarrollo humano, por ello, lejos de evitar o suprimirlo resulta más conveniente buscar la forma de hacerlo productivo y beneficioso, de tal modo que se convierta en un medio por el cual los involucrados aprendan a vivir más plena y creativamente, sin importar el espacio de que se trate.

En el ámbito educativo, una de las tareas clave de todos los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de que el conflicto puede asumirse como buen punto de partida y referencia para potencializar la convivencia armoniosa en el espacio escolar y fuera de él. Por esta razón, es preciso “regular el proceso [conflictivo] para que vaya encaminado hacia fines productivos” (Lederach, 2000: 60).

Frente a esto, conviene distinguir la variedad de conflictos que tienen lugar en los centros escolares, ya que aun cuando comparten ciertos aspectos, también poseen

suficientes diferenciadores en cuanto a sus causas, sus repercusiones y la forma de prevenirlos y manejarlos.

### 1.2.1 Disrupción en el aula.

Uno de los conflictos más comunes que se presentan en los centros escolares es la disrupción. Esta noción está fuertemente vinculada con la transgresión de la disciplina en el aula, y se refiere a la dificultad que enfrentan algunos alumnos para establecer relaciones armoniosas con sus profesores y compañeros dentro del salón de clases.

Desde la perspectiva de Marchesi (2004), la conducta disruptiva es aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. En sus propios términos, es “cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella” (pág. 45).

Para Fernández (2001), la disrupción se refiere a una amplia gama de conductas inapropiadas que acontecen dentro del aula, entre las cuales destacan: levantarse a destiempo, hablar cuando explica el/la profesor/a. Además, supone que los objetivos educativos iniciales del/a profesor/a pueden no corresponder con los de sus alumnos. Y suele interpretársele como o un problema de disciplina, o de falta de disciplina en el aula

Las consecuencias de la disrupción son múltiples: 1) retarda, e incluso puede llegar a impedir la enseñanza y el aprendizaje; 2) no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos, por lo que suele producir mayor fracaso escolar en el grupo; 3) propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos, y en muchos casos entre los propios profesores.

Es pertinente señalar que no existe una clasificación propiamente dicha de las conductas disruptivas más frecuentes, sin embargo, sí es posible identificar una serie de comportamientos dentro del salón de clases, considerados problemáticos por los docentes:

agresividad, la falta de compañerismo, las conductas moralmente inadecuadas, las que atentan contra la autoridad del docente, las que dificultan el rendimiento académico, las que alteran las normas de funcionamiento de la clase y las dificultades de adaptación a la situación escolar y de aprendizaje.

Estas conductas tienen formas de manifestarse muy diversas, y depende del nivel educativo en que se inserten los alumnos. Por ejemplo, en el nivel preescolar las conductas disruptivas más frecuentes son las motrices como estar fuera del asiento, saltar, dar vueltas por la clase; y las agresivas como empujar, pellizcar, destrozar y golpear objetos; verbales como no esperar el turno para poder hablar. En la educación primaria las más usuales son las ruidosas, verbales y agresivas. Mientras que en la secundaria, las más comunes y que en mayor medida distorsionan el orden son también las verbales, agresivas, injuriosas y rebeldes.

Desde la perspectiva de García, (2008), en estos niveles las conductas disruptivas tienen que ver más con el olvido y la desconsideración por respetar las normas establecidas, por parte de los alumnos; con el aburrimiento, problemas de convivencia, o bien con el propósito deliberado de perturbar la clase, solo por molestar al profesor, y no tanto porque sean incapaces de comportarse adecuadamente.

Es preciso resaltar que si bien la conducta disruptiva se manifiesta a través de comportamientos concretos del alumno, lo cierto es que dichas actitudes también tienen que ver con aspectos externos a él, como puede ser la clase social y el entorno cultural.

En lo que respecta a la clase social, el nivel socioeconómico y de estudios de los padres de familia está íntimamente ligado con las conductas disruptivas de los hijos en el aula, ya que influyen los valores que se enseñan en casa, y la forma como se aprende a enfrentar y resolver las situaciones conflictivas.

La cuestión social tiene una conexión directa con el entorno cultural. Más aún si se toma como punto de referencia que, en términos generales, lo cultural se refiere a todos

aquellos aspectos subjetivos (pensamientos, creencias, sentimientos, etc.) que las personas construyen a partir de la interacción con su ambiente y con aquellos que le rodean.

La cuestión cultural de la disruptividad en el salón de clases se hace más evidente cuando entran en juego elementos de raza, etnia, costumbres, creencias, etc., cuando los alumnos establecen relaciones con otros tomando como referentes el color de la piel, la forma de hablar, los comportamientos. Cuando reconocen a los otros como seres distintos y, por tanto, “amenazantes”.

Como puede observarse, la conducta disruptiva es un tipo de conflicto muy complejo porque entran en juego componentes subjetivos de todos los actores educativos. Por ejemplo, muchos comportamientos a los que los docentes atribuyen la intención explícita de interrumpir la clase, pueden ser vistos por el alumnado como actuaciones que han realizado para dar satisfacción a una necesidad, y sin pensar que pudiera ser algo que al docente le pareciera inadecuado.

Independientemente de los aspectos que dan origen a la disruptividad, es un hecho innegable que si no se resuelven adecuadamente estas conductas generan un ambiente denso y difícil de sobre llevar para los alumnos, los profesores, los directivos, e incluso los propios padres de familia.

### 1.2.2 El maltrato entre compañeros o bullying

Otro tipo de conflicto que es muy común en el ámbito escolar es el maltrato entre iguales o compañeros, actualmente conocido como bullying. Este fenómeno fue investigado de manera sistemática por Dan Olweus, en Escandinavia, en los años setenta, y “se caracteriza por la ruptura de lo que es esencial en una relación entre personas de igual estatus: la pérdida de la simetría” (ARARTEKO, 2006, pág. 45).

La simetría se refiere a que no existe una relación de igualdad en fuerza física y psicoemocional entre los alumnos, cuando alguno de ellos se reconoce como superior a los

otros, y en función de esto piensa que puede y tiene el derecho de ejercer su poder y autoridad, buscando dominar los comportamientos, expresiones y sentimientos ajenos.

A partir de lo señalado, el maltrato entre iguales, o bullying, se entiende como:

Un tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja. Puede considerarse un tipo de relación especialmente dañina cuando se da entre individuos que comparten un mismo estatus, son iguales según un determinado criterio externo al grupo (por ej., compañeros de una misma aula, o de un mismo departamento laboral), pero situados en una posición diferente de poder –físico, psicológico– dentro del grupo, debido al abuso de su posición de ventaja por parte de quien intimida o excluye a su compañero (García, Del Barrio, Martín, Almeida, & Barrios, 2003, pág. 10)

Cabe destacar que Ortega (2010) reconoce que si bien es verdad existen muchas conductas conflictivas y agresivas en el ámbito escolar, difícilmente todas pueden enmarcarse como bullying, pues existen diferencias importantes en cuanto a la gravedad de los daños que provocan.

Para esta autora, no es lo mismo una pelea –verbal o física– espontánea entre dos estudiantes, en donde no interviene un desequilibrio de poder físico, psicológico o social; o cuando se dice un mote a un compañero alguna vez, a una persecución constante, mediante el uso de insultos y descalificaciones durante un largo período de tiempo, buscando que la víctima se sienta denigrada y pierda su capacidad de respuesta digna.

Como se puede apreciar, el maltrato entre iguales se manifiesta de múltiples formas, a veces tan sutiles que pasan desapercibidas por los alumnos y profesores, pues se les hace muy común y cotidiano acciones como no dejar participar a algún compañero en determinada actividad, golpear por camaradería, escondiendo, robando o rompiendo propiedades, por simple broma; insultar o poner motes, hablar mal, o sembrar rumores dañinos. También entran las amenazas y a el acoso sexual, ya sea a través de conductas físicas o verbales (Defensor del pueblo, 2000).

En las últimas décadas las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han traído consigo un forma “virtual” de intimidación y de acoso entre los adolescentes conocida como cyberbullying.

El cyberbullying se define como: “una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente” (Smith 2006, en Lucio, 2009, pág. 2)

La esencia de esta práctica violenta es similar a la del acoso normal, en donde, siguiendo a Olweus (1998), interviene una intencionalidad, la repetición de la conducta dañina y el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. A pesar de esto tiene sus propias características.

Desde la perspectiva de Buelga, Cava, & Musitu (2010), el cyberbullying tiene los siguientes rasgos, que lo hacen todavía mucho más cruel para quien lo enfrenta:

- 1) El anonimato del agresor. Es decir, la mayor parte del tiempo, el agresor utiliza pseudónimos o nombres falsos para acosar a la víctima, lo cual deja en la impunidad este tipo de conductas.
- 2) La difusión intensiva. Las agresiones electrónicas pueden difundirse muy rápidamente a un gran número de personas, que, a su vez, pueden reproducirlas y reenviarlas un número indefinido de veces. Este tipo de acoso de carácter más público que las agresiones tradicionales aumenta, además, el sentimiento de vulnerabilidad de la víctima, que no se siente segura en ningún momento ni lugar. A cada instante puede recibir mensajes y llamadas no deseadas por el móvil.
- 3) Persecución virtual. Es decir, en todo momento, puede ser víctima de agresiones en cualquier sitio de la red (programas de mensajería instantánea, salas de chat, páginas web).

En concordancia con estos rasgos, el ciberbullying implica comportamientos como el hostigamiento (envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares), la persecución (envío de mensajes amenazantes), denigración (difusión de rumores sobre la víctima), violación de la intimidad (difusión de secretos o imágenes de la víctima), exclusión social (exclusión deliberada de la víctima de grupos en la red) y suplantación de la identidad (envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima).

A pesar de que ya se han observado las consecuencias emocionales y psicológicas que este tipo de agresión tiene para los niños y adolescentes, aún no existen propuestas de intervención que ayuden a prevenir o a disminuir este problema.

Así las cosas, desde la postura de ARARTEKO (2006), el maltrato entre iguales es un fenómeno de grupo, en donde la relación que se establece entre la víctima y el agresor, está fuertemente vinculada a la manera en que organiza una colectividad escolar.

En la organización tienen mucha importancia las normas que rigen las relaciones en el aula, pues son éstas las que influyen en el comportamiento de todos los actores educativos.

Uno de los rasgos que más influyen para poder contrarrestar el maltrato entre iguales, es el hecho de que, la mayor parte del tiempo, permanece oculto para los adultos, quienes no se dan cuenta de lo que sucede a su alrededor, por más evidentes que resulten. Lo mismo llega a suceder en el ámbito familiar. La situación suelen conocerla solo los iguales y son, por tanto, los que pueden intervenir antes.

Para Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, Meulen, & Granizo (2005), la “invisibilidad” del maltrato escolar va más allá de la resistencia a delatar a un compañero, o del miedo a poder convertirse uno mismo en víctima, también se centra en el mito generado a partir de la idea que señala al tipo de conductas que caracterizan el maltrato como “cosas de niños”, o bien con la concepción de los encargados de las escuelas de que “no se puede tener a los chicos entre algodones”; así como también a la consideración por parte de los otros de que “en el fondo se lo merecía”.

Ahora bien, acerca de los efectos y el daño del maltrato para la víctima, es bastante conocido el hecho de que éstos no se producen únicamente en el momento en el que la víctima está sufriendo el abuso, sino que, en muchos casos, se visualizan hasta después de pasados muchos años, incluso ya en la edad adulta.

Frente a esto, es más que necesarios que se continúen desarrollen campañas de sensibilización y de comprensión del fenómeno más efectivas, pues las noticias que escuchamos y leemos diariamente dan cuenta de que, a más de disminuir, está problemática se sigue reproduciendo de forma alarmante.

### 1.2.3 Enfrentamiento profesor/alumno

Otro tipo de violencia escolar es el enfrentamiento entre profesor y alumno, que comprende tanto a autoridades como profesores.

La violencia ejercida por el profesor hacia el alumno ha existido siempre, sin embargo, la modalidad física ha disminuido notablemente en los últimos años, observándose pocos casos de maltrato físico hacia alumnos. A pesar de esto, sí se registran casos de abuso sexual, de violencia emocional que asume forma de humillación, violencia verbal, o etiquetamiento de alumnos como problemáticos (Marchiori, 1998).

En lo que corresponde a la violencia de alumnos hacia el personal docente, esta comprende varias modalidades que van desde el hurto, robo, amenazas, gestos obscenos hasta los golpes. Por lo regular ese tipo de violencia es motivada por problemas en torno a la evaluación. Incluso, en ocasiones se llegan a registrar intentos de homicidio hacia el maestro.

Desde la perspectiva de Saavedra, Villalta, & Muñoz (2007), el profesor que es agredido, frente a la sociedad, tiende a verse en un rol pasivo, sin herramientas frente al sistema educativo, por lo que asume el desempeño de su tarea como una empresa de gran



dificultad. Adopta así, “un papel de espectador impotente, que observa cómo la violencia está presente en sus aulas y no puede hacer nada para revertirla” (pág. 57). Debido a esto, no es raro encontrar profesores que experimentan miedo ante las familias y las autoridades; situación que los orilla a sentirse solos y sin herramientas efectivas para resolver el conflicto, lo cual, muchas veces, lo lleva a dejar de asistir a la institución o, bien, solicitando su cambio a otra escuela.

Contrariamente a esto, aparecen voces aisladas de aquellos profesores que si bien reconocen que su labor es difícil, señalan que es su deber adoptar un rol activo frente a la violencia escolar.

Así, es posible distinguir dos grupos opuestos de profesores: uno conformado por docentes que perciben su rol frente a la violencia escolar como secundario y carente de recursos para solucionarlos, y el otro con un rol activo que asume la responsabilidad de cambiar la situación que enfrentan en su quehacer cotidiano.

En términos de los autores mencionados:

El primer grupo se caracteriza por ser pasivo, se muestra inmóvil frente a la violencia, se asume incompetente y dependiente de las instrucciones de la autoridad. Sitúa las causas del problema fuera de ellos, solo como producto de causas externas, sociales o familiares. El segundo grupo (minoritario) ve a la educación como una herramienta que posibilita la transformación. Se percibe con capacidad para generar respuestas efectivas y señala que la integración de las familias y la reflexión pueden ser caminos de solución a la violencia escolar (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007: 58).

De acuerdo con esto, es posible distinguir aspectos que suelen funcionar como detonantes de conductas violentas dentro de la institución escolar, entre ellos destacan: la ausencia de referencias comunes entre el profesorado; los problemas de organización escolar, la aparición de valores culturales diferentes debidos a la inmigración, los roles y relaciones entre profesorado y alumno, las relaciones entre el alumnado; las dimensiones de

los centros; las estrategias disciplinarias y sancionadoras utilizadas por los centros para enfrentar actos violentos entre el alumnado.

Bajo ninguna circunstancia son aceptables las agresiones a los docentes. Por lo tanto, es preciso prevenirlas y, una vez que se han producido, tomar medidas que vayan a la raíz del problema.

Ante esto, la escuela no debe permitir ningún tipo de violencia en su interior, y debe asumir el reto de desplegar los mecanismos necesarios para que tampoco tenga lugar fuera de sus muros. De este modo, tiene el deber no sólo de hacer que los alumnos atiendan las lecciones de conocimiento, sino que además desarrollen sus habilidades comportamentales y de criterio moral, buscando educarlos en “una convivencia pacífica, solidaria y comprometida con el bien común y como práctica social directa” (Ortega R. R., 2010, pág. 27).

En función de lo señalado, y debido a las implicaciones que tienen las diferentes modalidades de violencia escolar, no solo para quien la experimenta, sino para la comunidad y la sociedad en general, es necesario que se construyan y desplieguen más y mejores estrategias que ayuden a reducir el impacto de esta problemática.

### 1.3 Tipos de intervención y solución del conflicto escolar.

Como se ha señalado en páginas anteriores, uno de los objetivos primordiales de la educación es formar en la convivencia pacífica y en aquellos valores que permitan a los niños, adolescentes y jóvenes integrarse responsablemente en la sociedad, y que, a la par, puedan responder a los retos que los profundos cambios sociales les plantean.

Nadie duda que, debido a sus consecuencias, exista una gran preocupación social por atender -desde la misma educación- el problema de la violencia escolar. Esta inquietud es lo que ha hecho posible que actualmente se enfatice nuevamente en la necesidad de una enseñanza guiada por aspectos cívicos, morales y sociales, a través de perspectivas como

educación para la paz, educación intercultural, formación ética, educación en los derechos humanos y educación moral (Del Rey & Ortega, 2001).

Más allá del énfasis que hace cada perspectiva sobre lo que debe ser enseñado a los niños y jóvenes dentro y fuera de los muros escolares, todas ellas coinciden en señalar que “la escuela debe ser una comunidad y un espacio de convivencia diseñado y constituido para desarrollar valores, así como un clima motivante para dotar de sentido los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje” (Del Rey & Ortega, 2001, pág. 135).

En España, los programas de intervención desarrollados para hacer frente a la violencia escolar han sido diseñados, en su mayoría, en torno a dos objetivos generales. Por un lado, buscan la disminución de los actos violentos, y por el otro, la prevención, mediante la mejora o creación de un buen clima de relaciones interpersonales en el centro escolar basado en los principios democráticos y de respeto mutuo.

Al tener objetivos comunes los programas proponen en ocasiones estrategias similares, que pueden agruparse en cuatro categorías (Del Rey y Ortega, 2001:137):

- I. Actuaciones dirigidas al cambio de la organización escolar.
- II. Actuaciones dirigidas a la formación del profesorado para que este diseñe sus propios modelos de intervención.
- III. Propuestas concretas para desarrollar en el aula.
- IV. Programas específicos para aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo.

Las categorías I y II tienen que ver con estrategias que parten de la idea de que el centro es un sistema general de convivencia que hay que gobernar y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas, e impida, en medida de lo posible, las negativas.

Sería una ardua tarea mostrar todas la propuesta de intervención que se han desarrollado para contener esta problemática, lo cual rebasaría el objetivo de este trabajo,

sin embargo sí es posible señalar como ejemplo el modelo de intervención propuesto e implementado en escuelas primarias y secundarias en Sevilla, España, durante los años 1995 y 1999, denominado Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE).

Siguiendo a Álvarez (2006), el SAVE fue un proyecto de investigación aplicada, que se elaboró e implementó durante tres años académicos, cuyo objetivo fue la reducción de la victimización, a través de una perspectiva ecológica, global y comunitaria, es decir, se intentó incorporar a todos los actores involucrados directa o indirectamente en el conflicto escolar,<sup>1</sup> “desde los propios escolares hasta la administración educativa” (pág. 33).

Este tipo de programas pretende facilitar el entendimiento entre todas las personas involucradas en el proceso educativo, haciendo especial hincapié en la importancia de valores como el diálogo, la cooperación, el respeto y el enriquecimiento mutuo.

Además del SAVE, otros programas de intervención españoles que se basan en estos criterios son: el Programa Educativo de Prevención de los Malos Tratos entre compañeros y compañeras; Convivir es Vivir; el Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar de Murcia; el Programa de Educación Social y Afectiva en el aula en Málaga; el Programa Convivencia del País Vasco; León (Servicio de Apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial); y finalmente el Programa de Resolución de conflictos, creado desde Madrid, pero desarrollado parcialmente en varias comunidades autónomas (DDE, de Navarra 2000; DDE de País Vasco, 2000, Torrego, 2000).

---

<sup>1</sup> Una perspectiva similar a la que en Europa se conocía como programas de política global (*whole policy*) que fueron defendidos en los informes del Consejo de Europa a finales de la década de los noventa. En dicho informe, se revisa críticamente el concepto de violencia escolar, se llega a la conclusión de que la violencia es una construcción social, compuesta de aspectos psicológicos, sociológicos, económicos, jurídicos, pero también políticos.

En dicho informe se señala que es necesario la confluencia de todos los discursos y la articulación del análisis de todos los contextos: el familiar en el que el sujeto se cría; el del grupo de iguales, que influye decisivamente; el de la propia escolaridad y su trayectoria como sistema de prácticas, que modula la personalidad del escolar. Pero también el del contexto comunitario en el que la escuela se ubica, del que recibe apoyo, o no; el de los medios de comunicación de masas y la influencia que ejercen sobre la conciencia ciudadana; y finalmente el que se refiere al desarrollo general de los países, las regiones y los ámbitos internacionales, que estimulan y dan soporte a las macropolíticas y las economías (Valle, 2006).

Por otra parte, también existen programas que se enfocan a la formación del profesorado, particularmente a dinamizar las relaciones profesionales de los docentes a través de la integración de grupos de trabajo, o bien mediante seminarios o cursos, donde se les hace reflexionar acerca la relevancia de su papel para prevenir o contener la violencia escolar. Los temas centrales que se trabajan con los profesores son: resolución de conflictos, habilidades sociales, convivencia, tolerancia, disciplina, violencia y propuestas de intervención.

De este modo, tópicos como la convivencia se han convertido en asunto prioritario dentro de la formación permanente del profesorado.

En lo que corresponde a los programas que se enfocan a actividades para desarrollar en el aula, la mayoría se orientan a trabajar cinco líneas distintas: 1) Gestión del clima social del aula; 2) trabajo curricular en grupo cooperativo; 3) actividades de educación en valores; 4) actividades de educación de sentimientos; 5) actividades de estudio de dilemas morales y actividades de drama (Casamayor, 1998).

Dada la relevancia de estas actividades, es necesario realizar algunas precisiones acerca de cada una de ellas.

La gestión del clima social del aula incluye el análisis de acontecimientos diarios en los que se ven involucrados los alumnos. La actividad central para llevar a cabo este cometido son las asambleas de aula mediante las cuales se fomentan el diálogo, la participación y la cooperación de todos. El objetivo de esto es impulsar “un clima de relaciones sociales en el cual los alumnos aprendan a gestionar su vida de forma no violenta” (Casamayor, 1998, pág. 47).

La propuesta de trabajo curricular en grupo cooperativo se enfoca a que los alumnos logren compartir lo que aprenden con sus compañeros, comparando y dialogando de modo tal que lleguen a acuerdos más o menos estables sobre lo que saben y lo que avanzan en el trabajo diario del aula.

Otra propuesta de trabajo de aula son las actividades de educación de los sentimientos y valores. Lo que aquí se busca es que los alumnos otorguen relevancia a valores como el respeto mutuo, la solidaridad y la paz mediante actividades de reflexión y debate sobre la vida afectiva y relacional con todos aquellos que les rodean.

Siguiendo a Ortega & Mínguez (2001), la forma de trabajo en esta línea se centra en el manejo de situaciones vividas o imaginadas por los propios alumnos en las que afloran sus emociones y sentimientos, de modo tal que logren reflexionar y ser conscientes de las consecuencias que trae a su vida un comportamiento violento.

Por otra parte, trabajar con los dilemas morales es una estrategia que persigue los mismos objetivos que la anterior (hacer reflexionar y tomar conciencia al alumno), la diferencia radica en el nivel de motivación que se desarrolla en ellos para que comprendan y asuman la complejidad que implica convivir en sociedad.

El recurso didáctico de esta actividad es la dramatización en el aula, ya que solo de esta manera se logra facilitar la vivencia de experiencias violentas en los alumnos, orillándolos a reflexionar sobre los efectos personales que éstas tienen en aquellos que las padecen.

Por último, los programas de intervención específicos para aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo son las estrategias: a) de círculos de calidad, b) de mediación de conflictos, c) de ayuda entre iguales, d) de intervención social o método “Pikas”, e) estrategias de desarrollo de la asertividad para víctimas, f) estrategias de desarrollo de la empatía para agresores (Del Rey & Ortega, 2001).

En las estrategias de círculos de calidad un grupo de personas (profesores, administrativos, padres de familia) se reúnen regularmente porque están interesadas en identificar, analizar y resolver problemas comunes. Estas actividades resultan bastantes

eficaces, ya que permite que los diversos actores involucrados en el quehacer educativo obtengan una visión más amplia y clara respecto al fenómeno de la violencia escolar.

Las estrategias de mediación de conflictos consisten en que un grupo de personas (previamente aceptadas por la comunidad educativa como mediadores), son entrenadas para desempeñar funciones específicas en la resolución de conflictos, buscando siempre soluciones positivas. Este tipo de actividades son utilizadas para reeducar las habilidades de resolución de conflictos, cuando la situación de violencia aún no es grave.

En lo que corresponde a las estrategias de ayuda entre iguales, si bien existen varias modalidades, todas consisten en que un grupo de alumnos/as actúen como consejeros y ayudantes de otros/as que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos. Su objetivo es que los estudiantes con problemas, encuentren, en la conversación y apoyo con sus compañeros/as, una solución o reflexión al respecto.

Asimismo, la estrategia de intervención, conocida como método Pikas se utiliza para desarticular los vínculos prepotentes y agresivos de los grupos pequeños de víctimas y agresores.

Partiendo del descubrimiento de la estructura del grupo violento que ataca a una víctima indefensa, se realiza un plan de modificación de las relaciones sociales que busca que sean los propios agresores los que terminen ayudando expresamente a la víctima antes atacada. Para conseguir que cada miembro del grupo reflexione sobre su propio comportamiento y actitud se realizan sesiones individuales de trabajo con cada uno de los miembros (Del Rey & Ortega, 2001, pág. 140).

Esta propuesta resulta bastante enriquecedora, ya que se coloca frente a frente a los alumnos que intervienen en el conflicto y se les estimula para observar y reflexionar acerca de aquellos aspectos que laceran a todos los participantes en situaciones violentas.

Otras estrategias de intervención específicas son las de desarrollo de asertividad para víctimas, y la de empatía para agresores. La primera consiste en realizar ejercicios de

habilidades sociales que posibiliten que la víctima realice la secuencia completa de estar en una situación en la que debe tomar una decisión, y puede observar que los resultados son reforzadores de su autoestima. El objetivo es conseguir establecer una distancia afectiva y emocional respecto del agresor o grupo de agresores y lograr defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados. Mientras que la segunda, es un proceso educativo que permite restablecer la sensibilidad emocional y afectiva en alumnos/as que han vivido en ambientes violentos o poco afectivos. Ambas resultan útiles en centros educativos en los que se esté trabajando por la mejora de la convivencia y que hayan detectado a los alumnos/as en situación de riesgo y a aquellos que ya están implicados en problemas de violencia interpersonal.

Ahora bien, de lo señalado a lo largo de este capítulo se desprende el hecho de que la violencia ha penetrado de forma por demás alarmante al interior de los centros educativos en sus distintos niveles, hasta el punto de hacer de la convivencia escolar una situación de profunda conflictividad no sólo para los educandos, sino también para profesores, directivos e incluso para los propios padres de familias. Ante esto, se han desarrollado múltiples estrategias y programas de intervención que se enfocan a prevenir y/o disminuir el impacto de este fenómeno en la vida de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

Sin lugar a dudas, la generación de una amplia variedad de estrategias de intervención en los espacios escolares es muestra clara de la gran preocupación social que existe ante los constantes sucesos violentos que tienen lugar en ellos. No obstante, es preciso mencionar que la mayor parte de las estrategias aún se enfocan a paliar el problema en los niveles básicos (primaria y secundaria), que si bien pueden ser utilizadas en otros como el medio superior y el superior, al hacerlo se pone en evidencia una realidad innegable: la violencia en la educación básica no está siendo orientada adecuadamente y ha trascendido a niveles posteriores. Particularmente en la educación media superior, que es en la que se centra este trabajo.



## Capítulo 2 LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO: ¿Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR?

Sin lugar a dudas, la violencia escolar se ha convertido en fenómeno generalizado, y por lo mismo más preocupante, dado que ha tomado perfiles inéditos por la irracionalidad que lo caracteriza. La violencia es una constante, pues la agresión penetra y corroe todo el tejido social. Como consecuencia de esto, se ha trasladado también a los espacios físicos de la escuela.

La violencia que se produce en la escuela es el resultado de una agresividad social extendida, que desborda todos los ámbitos particulares y penetra en las instituciones educativas. Esto es, la sociedad se refleja en la escuela, y, en ese sentido, se puede considerar como una “caja de resonancia” de lo social. Baste señalar la forma cómo los medios masivos de comunicación, con ética neutra y con sus apologías de la violencia, se infiltran en la intimidad de los núcleos familiares; o bien, cómo la marginalidad, la pobreza, la exclusión y otras problemáticas sociales, están asociadas de manera significativa con el incremento de la violencia.

No se puede negar que los sujetos agresivos que conviven en la escuela son seres que han transitado a través de historias personales caracterizadas por la crueldad, y que han aprendido ese tipo de respuestas frente a otras posibles. Todos esos factores tienen una influencia innegable en los fenómenos de agresividad en general, y en los ámbitos particulares como la escuela.

De este modo, y tomando en cuenta los procesos y características de cada país, los centros escolares se ven afectados por diferentes tipos de violencia. En algunos tiene más repercusiones la violencia social, reflejada en las relaciones interpersonales, abuso sexual, pandillas o grupos juveniles. En otros en cambio, la violencia económica relacionada con el crimen, el tráfico de drogas, los robos, afecta más a la población estudiantil.

En este contexto, son muchos los retos que enfrentan los sistemas escolares a nivel mundial, y particularmente el que en este trabajo interesa: el sistema educativo mexicano. ¿Cuáles son las acciones que se han desarrollado para hacer frente al fenómeno de la violencia escolar?, ¿hacia qué nivel educativo se han orientado?, ¿cuál ha sido la atención que se le ha dado al nivel medio superior?, ¿acaso la violencia que se manifiesta en este nivel educativo es muestra clara de que los programas de prevención y resolución de conflictos no se han enfocado a las características propias de la población estudiantil de este nivel?

Es preciso mencionar que en esta parte del trabajo se presentan extractos de notas periodísticas, ya que a través de las narraciones contenidas en ellas es posible advertir con mayor claridad la manera cómo –a lo largo de mucho tiempo– se ha experimentado y se experimenta la violencia escolar.

## 2.1 Las diversas caras de la violencia escolar.

La violencia escolar en México ha existido desde hace mucho tiempo; de hecho ha sido un elemento característico y presente en las instituciones educativas de nuestro país. A pesar de que se han modificado tanto en forma como en severidad, la existencia de premios y castigos a lo largo de la historia de la escuela mexicana es consistente, pues permanece la esencia que responde a la idea de controlar y corregir conductas.

Un ejemplo de lo anterior es lo que muestra el trabajo realizado por (García, 1975), *México de mis recuerdos*, en donde el autor señala que, en 1814, las cortes de Cádiz prohibieron el uso del azote, como un recurso permitido en la educación.

He aquí un ejemplo de las acciones violentas que eran parte de la vida escolar cotidiana de esos tiempos:

[A los alumnos] se les hacía arrodillarse, poner los brazos en cruz, a veces sosteniendo piedras pesadas en las manos. Por faltas más serias, el estudiante era llevado ante el director para recibir golpes con la palmeta [otros castigos que progresivamente fueron desapareciendo] fueron la corma, que consistía en sujetar en un pie, o en los dos, planchas

pesadas de madera que sustentaban los niños sobre el cuello, causando molestia suma; el saco era el castigo marcado para las faltas graves, y consistía en meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela [...] (González, 2011, pág. 532).

Este tipo de situaciones eran consideradas como algo normal, como característica propia de la socialización escolar. ¿Cuántas generaciones no comparten este tipo de memorias?

En el Banco de Datos sobre Violencia Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional (BANVIOES-UPN, 2009), es posible encontrar información sobre experiencias personales que, para millones de personas, suelen resultar mucho más familiares de lo que se cree.

Recuerdo la maestra de primaria y su temible arma “vara de madera” la cual era usada para disciplinar al grupo, la tarifa era de tres varazos en la parte trasera de las piernas si no hacías la tarea, o uno en cada palma de la mano, si te sorprendían golpeando a un compañero le tenías que dar los mismos golpes ¡pero a la pared! Y lo peor, uno en la boca si decías “malas palabras” [...] en la secundaria tuve un maestro que no era malo, era cruel [...] no diré más, no sé si ya murió, pero si es así, ojalá se pudra en el infierno (Banvioes-UPN, 2009)

Incluso, en la actualidad, también es posible encontrar notas periodísticas que dan cuenta de acciones violentas como parte de la práctica educativa.

En México el castigo corporal contra los menores sigue siendo una forma socialmente válida de educar y corregirlos en escuela, familia y otros ámbitos e instituciones, aseguró Susana Sottoli, representante en México del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (Olivares, 2010).

La única falta que cometió Silvana fue no haber llevado su libreta de apuntes de matemáticas, para que su profesor la castigara a correr por más de 20 minutos bajo sol, con ropa y zapatos escolares, al igual que a una decena más de sus compañeros de primer grado de secundaria del Centro

Universitario Albert Einstein en Chalco, Estado de México (Dorantes, 2014).

La escuela donde ocurrieron los hechos se llama Quetzalcóatl y está ubicada en la esquina de las calles Estambul y Egipto de la colonia Los Ángeles I.

La madre de la menor explicó a detalle la humillación y de qué forma ha afectado la vida de la menor: "Mi hija se llama Lucerito, el martes 8 de abril la maestra la ofendió diciéndole un sobrenombre. Las niña venían de unas canchas deportivas y en el autobús la maestra le pregunto cómo se llamaba, mi hija le dijo que Lucero y le dijo 'Lucerdito', entonces fue una ofensa muy grave para ella porque los compañeros comenzaron a burlarse y fue tan delicado que ya no quiere alimentarse bien y no se siente bien de ir a la escuela", dijo la madre de la niña (Villegas, 2014).

A través de estos extractos se puede observar que, en la escuela, la violencia ha pasado de ser una serie de incidentes espectaculares, a una realidad con múltiples formas, diversas, cambiantes, silenciosas, pero presentes en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores, asumiendo una doble dimensión: de experiencia privada y colectiva.

Así pues, como bien apunta González (2011), estos recuerdos y acusaciones revelan prácticas bastante conocidas, y constituyen parte de la disciplina escolar. Es el castigo para “reforzar” el poder del maestro –o cumplir sus sueños de grandeza–; establecer el orden de la clase, garantizar la organización académica, o bien subrayar la autoridad de la escuela. Es decir, las acciones violentas de los profesores han caracterizado la vieja práctica disciplinaria de la escuela, con sus premios y sanciones, en la cual los educadores acusan, juzgan, recompensan, reprenden o castigan a los alumnos. De ahí que, “las penas se ejercen sobre las carnes, la psique o la dignidad, de acuerdo con un catálogo formal o informal casi siempre consuetudinario” (pág. 32).

Con esto se confirma que la práctica del castigo corporal continua existiendo en el salón de clases y en los muros escolares de los diversos niveles educativos, asumiendo siempre múltiples caras, en tanto que es realizada por los profesores, prefectos, guardias, trabajadores, cónyuges de las maestras o los mismos compañeros.

Ante esto, siguiendo a González (2011), las agresiones, los golpes, humillaciones y atropellos en las relaciones entre los diversos actores educativos, hoy adquieren mayores dimensiones por el efecto de regreso que generan, por los reclamos y acusaciones de los padres, por las reacciones de los alumnos, por las denuncias de las niñas y niños. En la actualidad son delitos perseguidos, noticias en los periódicos, demandas, contra-acciones (a veces los padres toman justicia por su propia mano).

La madre de un alumno de segundo grado de la primaria Andrés Henestrosa, en el fraccionamiento Los Héroes Tecámac, presentó una denuncia penal por las lesiones que sufrió su hijo por parte de sus compañeros de clase, en un caso de bullying.

“Mi hijo ha presentado constantes abusos por parte de cinco de estudiantes de su salón, entre ellos una niña, quienes continuamente lo patean, lo agreden y lo lastiman de forma física y psicológica, a causa de su sobrepeso”, manifestó la madre del menor.

Luego de que el pequeño había sido golpeado por enésima vez, María Lilia, la madre del menor, acudió en octubre pasado con la maestra del grupo para que interviniera.

La mentora le dijo a la madre que ya había solucionado el problema y le recomendó que no comentara nada porque complicaría el asunto.

Ante la actitud de la profesora, la mamá del alumno de segundo año, decidió ir a ver al director del plantel, Juan Carlos Cortés, quien le pidió que dejara pasar el tiempo para que el problema se ordenara (Fernández, 2014)

En la información anterior se puede observar que las acciones dentro del espacio escolar, no sólo responden a un castigo puntual, sino que, al hacerlo, extienden y multiplican las prácticas violentas, tal y como ocurre cuando algunos padres reaccionan fuera de los procedimientos establecidos, los intentos de linchamiento y las agresiones a los profesores son muestra de ello. También lo son las venganzas, las revanchas de los alumnos hacia profesores, por haberlos reprobado, suspendido, amenazado o humillado.

Una maestra del CBTIS 103 de Ciudad Madero, Tamaulipas reprendió en clase a una de sus alumnas por insultarla en la red social Twitter.

En un video que circula en YouTube, la profesora Idalia Hernández pide a una estudiante de nombre Marina que lea un libro con el tema “Las redes sociales pueden propiciar delitos”. La clase parece transcurrir de manera normal.

Luego la maestra saca su teléfono celular y cuestiona a la alumna por qué escribió ofensas en su contra en la red social. Luego, Hernández le dice al resto de los estudiantes que Marina la insultó a través de Twitter. “Yo tengo derechos y sabes qué Marina, los voy a ejercer y te vas a atener a las consecuencias. Me dijiste perra, y para que se lo sepan los demás, me dijo puta”, reprochó la profesora. Marina alegó que publicó los insultos porque estaba molesta (La redacción, 2013)

Además, con el uso de teléfonos celulares, tablets, ipods, iphones la violencia en los centros escolares se hace más visible, pero no por ello, menos frecuente.

## 2.2. El estudio de la violencia escolar en México

Además de las acciones violentas señaladas en el apartado anterior, existen otras, que en los últimos tiempos han dado lugar a una amplia hemerografía tanto nacional como internacional, entre las que destacan los ataques a colegios y a comunidades educativas. “Aunque en México no se han presentado, todavía, asaltos como los de Columbine o Virginia Tech, los desquites, y las venganzas si han ocurrido, hasta generar una preocupación cada vez más [evidente]” (González, 2011: 38).

Si bien en México no se cuenta todavía con estadísticas históricas de la violencia escolar, como las elaboradas en otros países, ya han aparecido un poco en desorden, sin coordinación y sin una reflexión teórica y metodológica consistente, algunos estudios que dan cuenta de la incidencia de los actos violentos en las escuelas de todos los niveles educativos.

Los primeros estudios fueron elaborados por el Instituto Nacional de Psiquiatría, y datan de mediados de los años setenta. Se centraron en la evaluación sobre la prevalencia del consumo de drogas. Y aunque no refieren propiamente prácticas violentas, han servido para plantear problemas relevantes entre la drogadicción y las distintas formas violentas en las escuelas (González, 2011).

A finales de los años 90, en *La violencia en la escuela primaria*, Gómez (1997), a través de entrevistas con maestros, alumnos y padres de familia de varios estados de la república mexicana, recupera sus experiencias en torno de la violencia. Por su parte, Huicochea (1998), en *Violencia en los videojuegos*, investiga la violencia que ejercen los videojuegos en alumnos de secundaria, y concluye afirmando que “el juego violento ejerce un tipo de violencia negativa sobre el ejecutante en tanto el jugador es coaccionado a ejercer compulsivamente la violencia física virtual” (p. 26).

Es posible encontrar también estudios de corte etnográfico como el de Martha Patricia Prieto (2005), en el que para entender cómo se gesta la violencia escolar entre los jóvenes de nivel secundaria en la Cd. de México, indaga varios factores, entre ellos: el papel de la institución ante este problema, las medidas que toma ante situaciones violentas entre alumnos, así como cuáles son las causas que las propician.

En su texto, Prieto (2005) rescata los aspectos familiares, sociales y escolares como los principales factores que inciden en el comportamiento de los alumnos. Entre sus hallazgos al interior de la escuela destacan: el robo, el vandalismo, así como la agresión física y verbal.

Además de esto, afirma que existe una complicidad entre docentes y alumnos, pues los primeros saben lo que ocurre al interior de la escuela, y no hacen algo por denunciarlo o evitarlo. Mientras que los alumnos, a pesar de que lo viven y lo padecen, hacen de cuenta que no pasa nada.

Por su parte, Gómez (2005), en una investigación (también etnográfica) realizada en varias primarias públicas en la Cd. de México, analiza la forma en que la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce en la escuela, dando lugar a que éste fenómeno se considere como algo normal en las relaciones cotidianas.

Esta investigación se centra en dos escuelas primarias públicas del Distrito Federal, y el autor la enriquece con un trabajo realizado desde 1997, del cual recupera entrevistas

con maestros, alumnos y padres de familia de varios estados de la República Mexicana, relacionados con el tema

A través de este trabajo, el autor constata que la escuela –su estructura y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio– promueve relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras de violencia.

Por otro lado, Chagas (2005) destaca la falta de coherencia en la transmisión de valores por parte de los profesores hacia los alumnos, lo cual impacta en la forma en que enfrentan y resuelven los conflictos dentro y fuera del centro escolar.

Desde la perspectiva de esta autora, los docentes tienen dificultades para reconocer los conflictos que hay en la escuela, por lo que la mayoría niega la existencia de problemas entre los maestros, entre los niños, o con las autoridades. Esta situación muestra fuertes contradicciones de los profesores acerca del manejo que hacen de los conflictos entre los niños, ya que, por un lado, “ponderan el diálogo y la reflexión como la mejor manera de resolverlos, mientras que entre ellos resuelven los problemas no dirigiéndose la palabra” (Chagas, 2005, pág. 1073).

Las contradicciones que se encuentran entre los profesores, si bien se relacionan con los propios conflictos personales son también un reflejo de las contradicciones sociales, particularmente aquellas que implican la práctica cotidiana de los profesores. Por ello, sus argumentos se orientan a situaciones como la sobrecarga de responsabilidades en el centro escolar.

Por otra parte, como una forma de responder a la preocupación del sector académico y social ante la violencia en el ámbito escolar, en 2007, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación publicó los resultados del estudio denominado *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. La información que destaca es aquella que se refiere a la magnitud de la



violencia en las escuelas primarias y secundarias del país, retomando las perspectivas de los alumnos y docentes (Aguilera, Muñoz, & Orozco, 2007).

En este estudio, el INEE realiza un análisis exhaustivo de los factores escolares, familiares y contextuales que intervienen en la manifestación de la violencia escolar. Este trabajo se constituye como una radiografía completa que ha permitido dimensionar el problema de la violencia en los planteles de educación básica de todo el país. Además, ha ofrecido descripciones de lo que sucede en algunas escuelas secundarias específicas, “integrando resultados de un acercamiento de gran escala –cuantitativo– con los de una aproximación de pequeña escala –cualitativo–” (Muñoz, 2008, pág. 1198).

Los resultados de esta investigación dieron paso a una serie de reflexiones acerca de las múltiples implicaciones que posee este fenómeno en el contexto de las escuelas mexicanas. Sin embargo, sólo se enfoca al nivel básico (primaria y secundaria), dejando de lado sus manifestaciones en otros niveles, como es el caso de la educación media superior, a la cual, en virtud de la importancia que reviste para este trabajo, más adelante se le dedica un apartado especial.

Por otra parte, con la intención de poner sobre la mesa el impacto en la política educativa<sup>2</sup> de los estudios abordados en esta sección, considero pertinente señalar aquellos programas de prevención e intervención ante las problemáticas detectadas en el espacio escolar mexicano. Y como se podrá observar, la atención a la educación media en dichos programas ha sido escasa en comparación con la de nivel básico.

---

<sup>2</sup> Desde el punto de vista pedagógico, se entiende a la política educativa como un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diversos niveles, facilitando la comprensión de los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y de la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas. Entendida de esta forma, la política educativa plantea la relación de tres dimensiones que intervienen en la misma: el desarrollo de los pensamientos educativos que actúan de marco de justificación y que de alguna forma, se postulan como guía y orientación para la toma de decisiones políticas; las propias prácticas educativas sobre las que actúan las decisiones políticas y que se suponen afectadas por éstas. Y mediando entre ambas, se encuentra la actuación de los propios políticos en su proceso de toma de decisiones, desde la justificación teórica inicial para incidir en el cambio de las prácticas concretas (Rivas, 2004).

## 2. 3 Programas de prevención e intervención.

En febrero de 2007, dos años después de salir a la luz pública los resultados del estudio realizado por el INEE (2005), se presentó el programa denominado *Escuela Segura* (PES), enfocado a convertir a los centros escolares en espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones.

Como bien señala Zurita (2010), desde sus inicios, el PES se ha enfocado al fortalecimiento de ambientes seguros en las escuelas de nivel básico. Ha buscado convertir los centros escolares en espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos.

De acuerdo con este programa, una escuela segura es aquella que está libre de adicciones, violencia y delincuencia, en donde se privilegia 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*

El Programa apunta a que la escuela contribuya a la cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el desarrollo de una cultura de paz. Dicha cultura de paz constituye un criterio que orienta el desarrollo de las competencias ciudadanas y es congruente con los criterios establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación en el sentido de que la educación debe contribuir a la convivencia pacífica (Gobierno de México, 2007, pág. 8).

Resulta imprescindible señalar que, desde julio de 2007, el PES forma parte de la estrategia nacional de seguridad *Limpiemos México*, la cual establece vínculos de colaboración con diferentes instituciones, de forma prioritaria con la Secretaría de Seguridad Pública y su Programa "Comunidades Seguras", la Secretaría de Salud con el Programa Nacional "Salud sólo sin drogas" la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa "Recuperación de Espacios Públicos" (Zurita, 2010).

Derivado de lo anterior, las autoridades educativas del país acordaron dotar a todas las escuelas de un *Manual de Seguridad* que proporciona “lineamientos para realizar acciones pertinentes ante situaciones críticas derivadas de riesgos que eventualmente podrían ocurrir en los planteles escolares o en sus entornos” (SEP, 2011, pág. 4).

Bajo el supuesto de que la escuela debe ser el espacio más seguro para los alumnos, después del hogar, dicho documento busca promover el bienestar y el fortalecimiento de la seguridad de la comunidad escolar, bajo un esquema de corresponsabilidad con las familias, la sociedad en general y los organismos de educación y seguridad pública de los tres niveles de gobierno.

Así, con el propósito de garantizar la integridad física y emocional de los miembros de la comunidad escolar; de fortalecer las acciones para la protección de las instalaciones, y de incrementar la percepción de seguridad entre la población, en este manual se ofrecen pautas para manejar las situaciones de emergencia generadas por la violencia que pudieran presentarse en las escuelas, a partir de tres aspectos fundamentales: prevención, protección y primer nivel de reacción (SEP, 2011).

La prevención centra su atención en los riesgos que afectan la salud física y emocional de las personas; la seguridad del inmueble, y las posibilidades de cumplir con los propósitos educativos. Tiene una dimensión formativa porque, para prevenir, se requiere autoconocimiento, analizar el entorno, fomentar el autocuidado y el cuidado del otro, además de promover estilos de vida saludables.

La protección se enfoca a la atención en casos de emergencia y manejo de crisis cuando el riesgo se ha convertido en una realidad; es decir, cuando ya se enfrenta el problema. Esto tiene que ver con las acciones encaminadas a proteger la integridad y la salud de todas las personas involucradas en el entorno escolar.

Desde la perspectiva de la SEP (2011), tanto la prevención como la reacción tienen un efecto formativo, pues ambas contribuyen al aprendizaje en el manejo de situaciones de emergencia, así como al conocimiento de valores como la solidaridad y el aprecio por la vida humana. Por esta razón, todas las acciones ejecutadas en la escuela deben tener un sentido pedagógico. Esto es, se requiere:

Una estrategia integral que incluya el tratamiento educativo de las situaciones, pues de esa manera se fortalecerán los valores que se ponen en juego cuando nos protegemos unos a otros; se promoverá una postura crítica ante la violencia y las actividades delictivas, además de que la comunidad escolar será capaz de convertir las crisis en oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y social (SEP, 2011, pág. 10).

Como se puede apreciar, el PES no se limita a la solución o eliminación de los fenómenos asociados a la violencia escolar sino que amplía su campo de acción a un tipo de violencia social que, aunque puede generar o potenciar la violencia escolar, no es idéntica a ésta.

En otras palabras, el PES no nació para atender únicamente el problema de la violencia escolar, en todo caso es un programa que se apega de modo explícito a los principios establecidos que se enfoca a promover la convivencia democrática a partir de la generación de ambientes escolares seguros.

En lo que se refiere a los ambientes escolares seguros, la SEP (a través del PES y en coordinación con la Secretaría de Seguridad Pública, mediante los Programas de Seguridad Comunitaria) publicó, también en 2007, la *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*, con la finalidad de servir como herramienta de apoyo al docente, para abordar los temas de Prevención de delito, Violencia entre iguales (bullying) y Violencia en el noviazgo, articulados con los contenidos de las diferentes asignaturas del currículo, especialmente con Formación Cívica y Ética de primaria y secundaria.

Esta Guía incluye elementos conceptuales que son de utilidad para identificar el fenómeno de la violencia, los niveles de prevención del delito y los factores asociados a la delincuencia. También aborda el tema de la violencia entre iguales (bullying), describe las nociones básicas, causas, manifestaciones y consecuencias de este fenómeno. Expone la clasificación de los actores asociados y posibles indicadores para detectar a las víctimas y agresores.

De igual forma revisa el tema de violencia en el noviazgo, desde una perspectiva de género. Para esto, ofrece conceptos básicos de noviazgo, enamoramiento, roles de género y violencia. Asimismo, se plantean algunas conductas de riesgo y los tipos de violencia existentes, con el objeto de identificar cuándo se es víctima de violencia en el noviazgo.

Por otra parte, se implementó el Programa de la Secretaría de Educación del Distrito Federal 2011–2012, cuyos destinatarios directos son los estudiantes de todos los niveles educativos, así como el personal docente y los padres de familia.

Las líneas de acción propuestas en este programa se orientan a la atención de la problemática de la violencia escolar (SEP, 2007, pág. 19), y consisten en:

- a) Campaña de prevención y sensibilización
- b) Intervención educativa
- c) Ampliación del Centro de Atención Telefónica
- d) Acciones con docentes
- e) Trabajo con padres de familia
- f) Colaboración interinstitucional
- g) Iniciativa de ley sobre el tema Fortalecimiento de la investigación sobre el tema

Es preciso mencionar que más allá de las críticas que se han generado acerca de las fortalezas y debilidades de los programas gubernamentales sobre la prevención y eliminación de la violencia escolar, hay que rescatar el marcado interés por 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.

En este contexto, se destaca la creación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH). Un espacio académico, autónomo, plural e independiente, que ha buscado unir a diversas instituciones, ONG's y agentes educativos para que juntos promuevan la participación activa de la ciudadanía en la observancia y respeto de los derechos humanos en todos los espacios en que se desenvuelve (Ramírez, 2006).

Al plantearse como finalidad formar, investigar, difundir e informar sobre actividades académicas, dirigidas a construir una cultura de derechos humanos, el CNEDH definió como uno de sus primeros objetivos realizar un plan de acción, construido desde el enfoque de los derechos humanos y la participación ciudadana, con base en los ordenamientos nacionales y los mecanismos internacionales en la materia.

Siguiendo a Ramírez (2006), los objetivos de dicho plan son:

1. Reconocer y universalizar el derecho al acceso y permanencia de una educación de calidad y equidad como un derecho humano.
2. Implementar en los ordenamientos jurídicos correspondientes la obligatoriedad de la educación en derechos humanos en todos los niveles educativos, así como en la Ley General de Educación y favorecer la enseñanza de los derechos humanos desde su integralidad y exigibilidad a toda la población, a través de la educación formal, informal y no formal.

Los objetivos planteados por el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH) responden a una serie de estudios realizados sobre la violencia en la EMS, los cuales, dada su relevancia para este trabajo, se presentan en el siguiente apartado.

#### 2.4 La violencia en la Educación Media Superior (EMS).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se puede observar que los esfuerzos realizados desde diversos ámbitos para prevenir y resolver la creciente violencia escolar en la educación básica no han tenido los resultados esperados, ya que las acciones lacerantes que se muestran desde la niñez temprana asumen dimensiones mucho más intensas y preocupantes en años posteriores, específicamente en la adolescencia y los primeros años de juventud, que coinciden con la entrada a la Educación Media Superior.

La preocupación por comprender, explicar y frenar la violencia escolar en las escuelas de EMS ha generado los siguientes estudios:

*La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior*, de Prieto, Carrillo, & Jiménez (2005), un estudio llevado a cabo en una preparatoria de Guadalajara, en el cual se exploran y refieren las razones, sentimientos y roles de los estudiantes en situaciones de violencia escolar.

*Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela*, de Velázquez (2002), en el que indaga las relaciones interpersonales en el ámbito de la escuela, enfocadas especialmente hacia las conductas de acoso y amenazas entre compañeros, alumnos. Pone en evidencia uno de los problemas que aquejan, con más frecuencia de lo que se cree, a los estudiantes. Para esto, toma como punto central aquello que acontece en la subjetividad del estudiante frente al acoso –en sus diferentes manifestaciones–, por parte de sus compañeros. Un aspecto relevante de este estudio, es que muestra “los dramas de la existencia humana”, en nueve preparatorias del Estado de México.

*Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida* (Flores, 2005). La autora analiza las relaciones que establecen los diversos actores educativos en un bachillerato tecnológico de Guadalajara. Este trabajo explica que si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con los contenidos sexistas de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del

profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer.

Las propuestas de abordaje psicopedagógico como el trabajo de Valadez, González, Orozco, & Montes (2011), *Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica*, en el cual los autores exploran las atribuciones causales que tienen los alumnos y el personal de las escuelas de educación media básica sobre el maltrato entre iguales. Los resultados de este estudio evidencian un patrón de atribuciones que muestra elementos que sólo conciernen a cada uno de los actores y otros compartidos y aceptados en su mayoría por alumnos y el personal de las escuelas; lo que conduce, en el primer caso, a explicaciones diferentes sobre el maltrato entre iguales de acuerdo con su experiencia y, en el segundo, a que en el colectivo operan creencias íntimamente arraigadas, que pueden originar una serie de consecuencias en la comunidad educativa.

En función de la información proporcionada por los estudios señalados, la Academia Mexicana de Derechos Humanos, bajo la coordinación académica de la Cátedra UNESCO de derechos humanos de la UNAM, ha realizado varios proyectos sustantivos que han permitido, por un lado, identificar y conocer la situaciones y diferentes expresiones de violencia en la escuela y por el otro, la realización proyectos en la búsqueda respuestas y alternativas de solución a la violencia en el ámbito escolar.

De este modo, en el año de 2006 se establece el Seminario Permanente de Educación en Derechos Humanos en la Educación Media Superior para docentes de educación media superior de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industria y de Servicios (CETis) de la SEP.

Este seminario ha sido el marco para llevar a cabo actividades académicas dirigidas a la formación de docentes, así como una investigación sobre derechos humanos y violencia de género en el contexto escolar.



Las actividades de este seminario fueron (Ramírez, 2008, pág. 3):

- A) Cuatro cursos de formación con una duración de 40 horas cada una y en los temas: Educación en derechos humanos, Derechos humanos, Género, Violencia y Alternativas contra la violencia.
- B) Cinco cursos talleres internacionales, impartidos por especialistas iberoamericanos.
- C) Las y los docentes participaron en 5 encuentros internacionales con experiencias de educación en derechos humanos en planteles escolares.
- D) En 2007, la investigación denominada *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*.

Los resultados de este trabajo mostraron las diferentes formas de violencia que enfrentan los alumnos(as), en las escuelas de nivel medio superior: violencia verbal, violencia psicológica, violencia sexual (sólo mujeres), negociación (sexual y económica) a cambio de calificación.

Lo anterior, pone al descubierto que la convivencia democrática y el respeto a las relaciones de igualdad-diferencia parecen no estar presentes en las relaciones interpersonales entre los actores del contexto educativo de dichos planteles, ya que en la relación de las estudiantes con los prefectos, administrativos y el director se detectan en porcentajes bajos de respeto y tolerancia.

Cabe recordar que si bien el conflicto forma parte de la vida humana que día tras día se vuelve más compleja, es necesario reconocer las particularidades de cada contexto en que se genera, para poder comprender su magnitud y, en función de ello, hacerle frente, siempre buscando el beneficio de todos los involucrados, mediando, buscando soluciones pacíficas, antes que el establecimiento de relaciones más tirantes.

De lo anterior derivó la realización de un proyecto de convivencia a nivel medio superior que se orientara a favorecer “la formación de personas capaces de convivir en un

plano de igualdad, desde el profundo respeto a las diferencias, en una sociedad cada vez más compleja y violenta” (Ramírez, 2008, pág. 13).

En México, dicho proyecto ha delimitado su marco de acción a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la cual se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

De acuerdo con la Reforma Integral para la Educación Media Superior, los estudiantes de este nivel educativo han de realizar sus estudios siempre en la búsqueda del desarrollo de una serie determinada de competencias.

Las competencias que se está buscando desarrollar en los estudiantes de EMS son: las genéricas, las disciplinares básicas, y las disciplinares extendidas. Debido a que las disciplinares se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes propias de las distintas áreas de conocimiento que deben desdoblarse los estudiantes de este nivel educativo, en este caso se destacan solo las genéricas, ya que es a través de éstas que se plantea la necesidad de reorientar las acciones de los educandos hacia una convivencia armónica con todos aquellos que le rodean, mediante el autoconocimiento de sus cualidades y fortalezas personales.

Así, las competencias genéricas son aquellas que:

Articulan y dan identidad a la educación media superior, constituyen el perfil del egresado del SNB, son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar las relaciones armónicas con quienes les rodean (Secretaría de Educación Pública, 2008).

Estas competencias integran los saberes esenciales: *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir*; propios de la enseñanza en general (Delors, 1997).

De acuerdo con la SEP (2009), las competencias genéricas y sus principales atributos, son las que se establecen a continuación:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- ✓ Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- ✓ Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebasen.
- ✓ Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida
- ✓ Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- ✓ Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- ✓ Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

- ✓ Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- ✓ Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

- ✓ Participa en prácticas relacionadas con el arte.

### 3. Elige y practica estilos de vida saludables.

#### Atributos:

- ✓ Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- ✓ Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- ✓ Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

#### Atributos:

- ✓ Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- ✓ Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- ✓ Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- ✓ Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- ✓ Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

#### Atributos:

- ✓ Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

- ✓ Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- ✓ Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- ✓ Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- ✓ Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones formular nuevas preguntas.
- ✓ Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- ✓ Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- ✓ Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- ✓ Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- ✓ Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- ✓ Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- ✓ Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- ✓ Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- ✓ Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- ✓ Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- ✓ Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- ✓ Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- ✓ Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- ✓ Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- ✓ Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- ✓ Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- ✓ Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- ✓ Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- ✓ Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- ✓ Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- ✓ Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- ✓ Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- ✓ Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Como se puede observar, el discurso educativo actual busca que el alumno de EMS participe de manera abierta, reflexiva y crítica, pero siempre con una actitud de respeto por todas aquellas personas que la rodean, es decir, se pretende que reconozcan su propia individualidad, así como necesidad de establecer relaciones positivas con los demás. Esto, se ha convertido en uno de los grandes retos educativos en esta sociedad mexicana que exige, más que nunca, que las personas sean solidarias, comprensivas y respetuosas.

Lo que existe de fondo en la propuesta educativa de nuestros días es precisamente el re-conocimiento de la importancia de los valores humanos fundamentales entre los cuales destacan: el respeto, la igualdad, la solidaridad, la libertad. Además de reconocerlos, se precisa lograr que las nuevas generaciones de niños y jóvenes descubran los beneficios comunes de guiar sus comportamientos de acuerdo con dichos valores.

### Capítulo 3 ¿Y FRENTE A LA VIOLENCIA NO EVITADA?

En el primer capítulo se plasmaron los elementos que dan forma a la violencia escolar, resaltando las particularidades de sus diversas modalidades (disrupción, maltrato entre compañeros o “bullying”, enfrentamiento profesor-alumno, etc.), así como los tipos de intervención que se han desarrollado para contrarrestar los efectos que genera en los alumnos involucrados.

Lo anterior permitió comprender que el conflicto entre estudiantes se presenta en todos los niveles escolares y asume múltiples caras. Baste señalar el caso de la Educación Media Superior en México (mencionado en el capítulo tercero), en donde la crueldad que reviste la convivencia entre estudiantes da cuenta de dos situaciones. Por una parte, la escasa efectividad de los programas de intervención instrumentados en niveles previos, y por la otra, la apremiante urgencia de abordar el problema desde una perspectiva centrada en la persona. Situación plasmada en el segundo capítulo

En este sentido, a lo largo de este capítulo muestran los componentes que hacen de la *Educación en Valores* una propuesta viable para manejar y disminuir el conflicto escolar en todos los niveles educativos, y de manera especial en la EMS, debido al énfasis que hace en el rescate y/o reafirmación de los valores tanto personales como sociales, que conducen a los educandos a conocer lo que valoran y aprecian, así como los sentimientos, motivos y preferencias que están detrás de sus elecciones, generando con ello una convivencia armónica con todas aquellas personas que le rodean.

#### 3.1 La Educación en Valores.

En la actualidad, se ha vuelto muy común escuchar que existe la necesidad de “educar en valores”. Esto se debe a que en la conciencia social irrumpe cierto malestar: una insatisfacción con los resultados de la socialización,<sup>3</sup> pues tras haber extendido la

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Berger y Luckman (1986), la génesis identitaria se basa en un proceso de socialización que consiste en la creación de lazos sociales que son “todas y cada una de las instancias a través del cual el sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa” (p.



enseñanza obligatoria y haber alcanzado un nivel de desarrollo económico y tecnológico sorprendente, aún persiste el fracaso escolar y formas contemporáneas de ruptura generacional, incluida la violencia.

Desde hace mucho tiempo han existido problemas acerca de cómo las dos principales instituciones educativas (familia y escuela) se ven rebasadas por el ímpetu de niños y jóvenes, a quienes, muy a menudo, ya no se sabe de qué manera orientar y educar. Las circunstancias históricas presentes plantean la necesidad de volver a pensar los problemas y proponer otras maneras de abordarlos, porque no sólo son nuevos los actores; padres e hijos, maestros y alumnos, sino porque también es otra la época en la que estamos, y con ella cambia la ubicación precisa de los problemas.

Cuestiones como la velocidad del cambio en los saberes, el efecto multiplicador de las transformaciones técnicas que los impulsan, el menor tiempo del que disponen las familias para educar a sus hijos, la disminución en tamaño y la pérdida en la variedad de edades y género con las que se estructuran las familias actuales; la mala calidad de los programas y el uso irresponsable de la televisión, la sobrecarga de tareas que se asignan a los centros educativos, la incorrecta preparación de los docentes y su escasa vocación; a todo lo cual se suma la enorme y desleal competencia que los agentes socializadores tradicionales sufren ante los amigos y esos nuevos agentes de “socialización indirecta” como son la publicidad, el cine, Internet y la moda, han sido factores inevitables de incidencia en las modificaciones del proceso educativo actual.

Si bien es cierto ninguno de esos cambios se generó con la intención de transformar la educación, lo han logrado. Su efecto modificador ha sido doble. Por un lado, han

---

216), y se lleva a cabo en dos etapas: la primaria y la secundaria. En la socialización primaria, que es la que se presenta durante la niñez, la familia es la institución encargada de proveer al sujeto de las funciones y relaciones necesarias para vivir en sociedad, es en donde se genera un profundo proceso cognoscitivo permeado de una gran carga emocional que le permite internalizar, aceptar y apropiarse de roles y actitudes que le son transmitidos por otros individuos. Por su parte, la socialización secundaria implica también un proceso de internalización. Pero en esta ocasión el individuo posee ciertos recursos que le permiten decidir qué elementos de submundos sociales, esto es, de contextos institucionales, como organizaciones educativas, políticas, religiosas, militares, sólo por citar algunas, que le presentan contenidos específicos para realizar tareas determinadas, así como realidades parciales y contrastantes con el mundo creado durante la socialización primaria.

trasfigurado la sociedad y la época, su cultura y, por otro, han ofrecido unos modelos de conducta de cuyas consecuencias ninguna institución socializadora se quiere aún responsabilizar del todo.

Lo anterior se ha convertido en un grave problema para las sociedades, ya que al igual que la justicia y la tolerancia, el sentimiento de igualdad está arraigado en los años primeros y juveniles; ocasión propicia para la intervención educadora en la formación del carácter moral que se muestra especialmente valioso para hacer frente a los conflictos sociales, es decir, para procurar la paz social.

Así, resurge la idea de la educación en valores, la cual, no está por demás señalarlo, no nació en nuestros tiempos, de hecho es tan antigua como la educación misma. Sin embargo, debido a las convulsiones sociales que llegan a trastornar la normalidad de la vida personal, es ahora cuando más se habla de ella.

En términos generales, los valores son convicciones razonadas de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos. Debido a esto, actúan como grandes marcos referenciales de orientación de las personas en la vida y en su relación con los demás. Esto quiere decir que los valores son formas ideales de vida, creencias básicas que, en realidad, explican la conducta de una persona y de una sociedad.

De esta forma, los valores constituyen el fundamento; el porqué en determinado momento se hace o deja de hacer una acción concreta. De ahí que, como bien señalan Domínguez, García, González, & Rodríguez (1996), se visualizan, se traducen en actitudes y conductas específicas.

A partir de lo anterior, la educación en valores pugna por atender a la persona en sus más amplias dimensiones, desde la cognitiva hasta la espiritual, pasando por la física, la afectiva y la moral, en busca siempre de lo valioso del ser mismo. De este modo, la tarea del educador en valores es la creación de un espíritu crítico en el educando, lo cual, le

permite a éste un mejor discernimiento, correcta estima y elección de las conductas que rigen su diario acontecer, y con ello la relación con sus semejantes.

Como bien destaca Payá (1997), debido a que no todo es igual de bueno o vale igual, la educación en valores desarrolla las capacidades de juicio que permiten a la persona pensar en términos de entendimiento y tolerancia, de justicia y solidaridad, así como fomentar también todas aquellas disposiciones que permitan su traducción comportamental. Por ello, la educación en valores abarca la formación de actitudes, como también la integración, aplicación y valoración crítica de las normas de convivencia que rigen en una sociedad, así como de las que permiten ir alcanzando el propio proyecto de vida.

Es preciso destacar que dada la multiplicidad de maneras de entender cuáles son las finalidades de todo proceso educativo, siguiendo a Puig (1996), se pueden encontrar numerosos prototipos de educación en valores, entre ellos sobresalen cuatro: clarificación; formación del carácter moral; proyecto de vida; y construcción de la personalidad moral.

Realizar una exposición detallada de cada propuesta rebasaría los objetivos de este trabajo, de ahí que sólo se subrayan los aspectos más relevantes de cada una, ya que de esta forma podemos comprender los elementos valorativos que confluyen en la práctica educativa actual, tanto en el ámbito escolar como familiar.

En términos generales, el primer modelo (la educación en valores como clarificación), propuesta por Raths, Harmin, & Simon (1967), tiene como objetivo central el conocimiento de la propia identidad o autoconocimiento como paso previo al proceso de valoración, es decir, para éste el significado y sentido de los valores pueden influir positivamente no sólo para contribuir al desarrollo integral de la persona, sino también para disminuir o solucionar problemas concretos de conducta, especialmente durante el periodo de la infancia. Esta propuesta es considerada como una teoría sobre la enseñanza, con su subsiguiente ejemplificación práctica.

Para estos autores, la persona realiza un proceso de análisis que le permite conocer, esto es “aclarar” lo que valora y aprecia, así como los sentimientos, motivos y preferencias que están detrás de esa elección.

El segundo modelo postula la educación en valores como proceso de formación del carácter moral, es por eso que retoma la tradición aristotélica, la cual afirma que una persona no consigue su desarrollo moral únicamente a través del conocimiento intelectual de lo que está bien, lo que es justo, y sus opuestos, por el contrario, se necesita que la persona sea capaz de obrar conforme a esa idea de bien o de justicia. Para ello, es necesario recurrir a la práctica, a la formación de hábitos en ese sentido, que son los que, como bien señala Puig (1995), en última instancia, configuran la personalidad moral.

Desde la perspectiva del mismo Puig (1996), este enfoque es el que prevalece cada vez más en las propuestas educativas relacionadas con la educación en valores, esto obedece a que tiene como función primordial el desarrollo valorativo-moral, que no es otra cosa que la configuración del carácter, es decir, la adquisición de hábitos y maneras de proceder, que son, en sí mismas, lo único que hace posible una convivencia humana armoniosa.

Como se puede observar, para este modelo lo más importante es la cuestión comportamental individual, ya que sólo la persona que es y se comporta de manera virtuosa, es la que puede alcanzar la felicidad; anhelo básico de la humanidad. De ahí que enfatice en la enseñanza de contenidos que exhorten y persuadan a los educandos a preferir lo que está bien sobre aquello que no lo está, y lo que es justo por encima de lo que no.

Lo anterior supone una orientación familiar y escolar adecuada para abordar los conflictos de valores surgidos en la interacción social y en relación al propio yo. Es por este motivo, que el papel del educador es central, ya que es él quien hace factible este proceso.

El tercer modelo, la educación en valores concebida como proyecto de vida, no se limita exclusivamente a la definición de valor como ideal de existencia; va más allá, toma

en cuenta el perfeccionamiento de la dimensión valorativo-moral de la persona, siempre en relación directa con su contexto social.

Siguiendo a Payá (1997), el objetivo final de esta postura es que la persona se apropie de ciertas posibilidades, como parte de un ejercicio pleno de su responsabilidad y libertad. Así, la función principal de la persona que educa es la de ser facilitadora de situaciones que permitan al educando reflexionar sobre su ideal de vida, así como también la de generar experiencias que saquen a consideración los diferentes y múltiples elementos de la realidad, que propicien su análisis y resolución, siempre en función del referente colectivo.

Finalmente, el modelo que ve a la educación en valores como medio para la construcción de la personalidad moral, bastante defendido por Puig (1995; 1996), surge específicamente desde la pedagogía, más concretamente desde la teoría de la educación, retoma aspectos de los tres enfoques anteriores, y se plantea como objetivo esencial responder a los interrogantes que se presentan en la práctica educativa diaria sobre cómo educar moralmente, desde qué supuestos y para qué objetivos, con qué valores y mediante cuáles procedimientos.

Para este enfoque, la educación moral es esencialmente un proceso de construcción de sí mismo, y no es tanto una imposición de modelos externos. Por este motivo, busca la construcción de la personalidad: principal objetivo del quehacer educativo tanto escolar como familiar.

Como se puede apreciar, el concepto de construcción se convierte en la piedra angular de esta postura, ya que pugna por la orientación y el estímulo de la persona en la construcción significativa de su propia dimensión valorativo-moral, tanto en los ámbitos individuales como colectivos.

En el espacio escolar, dado que los alumnos y alumnas manifiestan siempre un modo de ser irreplicable, el cual van formando en la escuela, fuera de ella y a lo largo de

toda la vida, es fundamental el papel del educador, en la medida en que colabora en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones que hacen posible su participación e implicación en todas las cuestiones morales relevantes, ya sean de tipo individual o colectivo.

Para realizar lo anterior, este modelo se propone como meta colaborar con el alumnado en el proceso de construcción significativa de los valores mediante la combinación de dos principios esenciales: autonomía y razón dialógica.

El primero se refiere a la noción de libertad que rodea la vida humana, es decir, alude a la facultad que es propia de la persona, en tanto ser histórico que se relaciona con el ámbito valorativo-moral como ser específico y diferenciado. Esta cualidad de ser autónomo es la que le permite rechazar presiones externas, orillándolo a un proceso de autoconocimiento, de análisis crítico y de toma de conciencia; indispensable para el vivir en sociedad.

El segundo, la razón dialógica, tiene que ver con el hecho de que la persona interactúa constantemente con otros seres iguales a ella, por lo tanto, precisa entablar un diálogo basado en la argumentación, reconociendo diferentes puntos de vista sobre una misma realidad e intentando acercarse a ellos mediante el entendimiento y la comprensión para relacionarse. En otras palabras, para este enfoque es fundamental, mediante una actitud crítica, que la persona se reconozca y reconozca a las otras como iguales, pues solo así surge un compromiso con todos aquellos que le rodean. De esta forma, emergen los valores de solidaridad y justicia.

Para este enfoque, el diálogo es el único instrumento que posibilita llevar a cabo este proceso racional, de interrogación y crítica, de comprensión y de optimización que requiere el vivir en sociedad, de ahí que el concepto de “construcción” se convierte en su piedra angular, ya que pugna por la orientación y el estímulo de la persona en la construcción significativa de su propia dimensión valorativa (Puig, 1996).

Como se puede apreciar, la educación en valores como construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. Por eso, es posible identificarla como socialización o como adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia, es decir, se observa como un proceso de adaptación a sí mismo y de reconocimiento de aquellos puntos de vista, de deseos, de posiciones o de criterios de los otros.

Sin lugar a dudas, más allá del modelo que se trate, es un hecho indudable que la educación en valores se enfoca a la formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas.

En otras palabras, la educación en valores pretende trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que plantea la experiencia, y lo hace entrando en ellos mediante los procedimientos de reflexión y dirección moral que cada individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Pero busca entrar en ellos, orientado por guías de valor que ayudan a considerar los conflictos, aunque no aporten soluciones acabadas.

Esto supone que analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor, y a veces a controlarlos o resolverlos. Pero, además, ese mismo trabajo es el que forma los procedimientos de discusión y dirección moral, y reconstruye para cada individuo y cada comunidad el sentido de los valores.

Ante esto, la educación en valores apunta a la formación de la conciencia moral autónoma de cada persona, en busca siempre del bienestar colectivo. Es decir, se enfoca al esfuerzo de cada sujeto por edificar una vida que merezca la pena de ser vivida y produzca felicidad a quien la vive.

### 3.2 Hacia una convivencia armoniosa.

En estrecha relación con lo señalado en el apartado anterior, como primer paso para la educación en valores está su conocimiento, lo cual quiere decir que ha de enseñarse a la persona a argumentar correctamente, a pensar razonablemente y formarse críticamente. Esto implica que el componente moral de cada persona ha de ser desarrollado y potenciado de la misma forma que se hace con las habilidades cognitivas, la competencia lingüística, el conocimiento cultural o la motricidad.

Esta idea se ha plasmado, desde 1996, a través del Informe de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI, expuesto en el libro *La Educación Encierra un Tesoro*, (Delors, 1997), donde la UNESCO propuso la necesidad de fomentar entre los niños y jóvenes los siguientes valores:

1. Comprensión y tolerancia.
2. Solicitud hacia el otro.
3. Solidaridad.
4. Creatividad.
5. Espíritu de empresa.
6. Respeto por la igualdad de sexo.
7. Apertura al cambio.
8. Sentido de la responsabilidad en la protección al medio ambiente y en relación al desarrollo sostenible

Estos valores se encaminan a impulsar las actitudes y estilos de vida que favorecen las relaciones armoniosas entre los hombres y, a la par, han servido como fundamento para el desarrollo de programas educativos enfocados a ejercitar la capacidad de niños, jóvenes y adultos para discernir entre lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor.

Uno de los programas más relevantes es el denominado “Educación para la paz y la convivencia”. En éste se enfatiza la idea de la paz que, como bien señalan Domínguez, García, González & Rodríguez (1996), tiene en cuenta dos dimensiones: 1) la ausencia de



guerras y violencia directa y, 2) la ausencia de violencia estructural, trabajo positivo y solidario para mejorar la calidad de vida de todas las personas.

Con este programa se busca ir hacia un tipo de sociedad donde se construyan, positivamente, los valores profundos de la persona y se representen los derechos fundamentales del ser, tales como: la libertad, la justicia, el derecho a la vida, el equilibrio ecológico, una calidad de vida suficiente y repartida con equidad.

De esta forma, entender la paz en las aulas significa evitar la competitividad; presupone la libertad y participación del alumnado; eliminar la violencia en clase, así como favorecer la tolerancia.

Además, establece como prioridad fomentar la paz a través de las dimensiones personal y social. La primera estimula vivir en paz consigo mismo. La segunda, vivir en paz con los demás (incluida la naturaleza). Todo esto concretizándolo en tres niveles: local, (familiar, escolar, comunitario) nacional e internacional.

La educación para vivir en paz consigo mismo supone promover la aceptación de sí, la autoestima, la autovaloración adecuada y confianza en sí mismo, sin sobrevaloración, ni subestimación. Significa confianza en la capacidad para enfrentar y resolver los problemas, autoconocimiento de los aspectos positivos y las limitaciones propias, alcanzar un estado de madurez en que se reconocen y aceptan virtudes y defectos. Promueve el desarrollo de las potencialidades intelectuales y riqueza espiritual, concretado en proyectos de vida objetivos y en armonía consigo mismo (De Rojo, 1999).

La educación para vivir en paz con los demás, supone potencializar las capacidades personales y sociales para la convivencia. Esto es, se enfoca precisamente a buscar una regulación positiva, en todo lo posible, por medios no violentos. Privilegia el respeto al otro, a sus puntos de vista, opiniones, forma de actuar y de pensar, sin que ello implique hacer lo que se no tolera, fomentar el paternalismo, consentir actitudes guiadas por antivalores o negativas a la sociedad.

De igual forma, involucra el rechazo a la discriminación, la injusticia; busca preparar a los alumnos para valorar a los demás sin extremismos, prejuicios o perfeccionismos. Impulsa la ayuda mutua, la comunicación afectiva entre los seres humanos basada en una ética de las relaciones interpersonales; la comprensión mutua que incluye un proceso de empatía, abrirse a los demás, superar los prejuicios y el egocentrismo.

En coincidencia con Ander (2005), todo esto significa el respeto de normas que regulan las relaciones interpersonales, y el cumplimiento de obligaciones y deberes en los distintos contextos de actuación.

Se ha mostrado así la urgencia en la aplicación de una enseñanza que desarrolle en las personas, las actitudes, y conductas más coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución no violenta de los conflictos.

Así entonces, se reconoce la importancia de los cuatro pilares fundamentales en la educación, propuestos por la misma UNESCO: *Aprender a ser*, que enfatiza en el fortalecimiento de la propia existencia; *Aprender a aprender*, orientado a adquirir un método de apropiación del saber; *Aprender a hacer*, que busca desarrollar las habilidades indispensables para saber aplicar los conocimientos y; *Aprender a convivir*, saber vivir juntos en las comunidades a las que se pertenece (Delors, 1997).

En este trabajo se acentúa la relevancia del principio que pugna por la configuración más profunda de la personalidad humana; *Aprender a ser*, así como el de *Aprender a convivir*, ya que ambos contribuyen a que la persona encuentre el sentido a su existencia y con ello, el de sus actitudes y acciones cotidianas, enfrentando su realidad de una forma armoniosa.

Para lograr esto, tanto la familia como la escuela han de enfatizar la enseñanza del *ser*, es decir, precisan enfocarse en el despliegue de la personalidad, entendida como un desarrollo de lo cognitivo, las emociones, las actitudes, los valores y las relaciones sociales.

Aprender a ser no consiste únicamente en que el ser humano funcione bien, sino que logre imprimir un sentido a la propia existencia, mediante un proyecto de vida y una orientación hacia lo que es justo y bueno. Esto supone también, asumir una responsabilidad en el tiempo y en el espacio que le corresponde vivir.

Es preciso recordar que la familia es el primer ámbito educativo de valores. A través de ella se configuran los atributos trascendentales de la personalidad, y se genera la introyección de modelos afectivos paternos que la orientan y disponen con rasgos de algún modo definitivos.

Dicho de otra forma, es en la familia donde se encuentran las raíces de los comportamientos, criterios y valores.

Los valores que la familia vive se transmiten de modo informal y son aprendidos de forma intuitiva por los hijos. La triada padre-madre-hijos crea por sí misma una situación que Alonso (2004) llama “aula familiar”. En ésta, lo espontáneo suple a lo formal y lo intuitivo a lo sistemático, sin que por ello se pierdan los niveles de interiorización más profundos.

Así, la familia es el espacio vital en el que se echan los cimientos para la activación de la conciencia y de los sentimientos. Todo en ella es significativo para las personas, especialmente porque posibilita su inmersión en el mundo. Esto quiere decir que las percepciones positivas o negativas de las cosas y las personas dependen de la internalización positiva o negativa que el niño haya realizado de las figuras que integran el ámbito familiar.

Esa interiorización es la base de la activación del dinamismo de la conciencia, y como bien señala Alonso (2004), aquí radica la gran paradoja de la educación: para ser uno mismo se necesitan modelos, pautas personales de las cuales extraer contenidos de conciencia que le permitan a la persona estar en el mundo teniendo vivencia de sí misma, no una vivencia racional precisamente, sino una vivencia experiencial y significativa para el propio sentido de sí mismo.

Como ya es sabido, los modelos de identificación atraviesan hoy una gran crisis, sobre todo para la juventud, pues cuando la sociedad joven no encuentra esos modelos en los adultos tiene que creárselos a sí misma, buscándolos entre otros jóvenes, lo cual conlleva una pérdida de posibilidades de maduración adulta.

Las problemáticas sociales que enfrenta la juventud actual (delincuencia, drogadicción, violencia, etc.) son un testimonio a favor de aquellos que afirman han aparecido las condiciones que impiden que la familia cumpla con sus funciones psicológicas y sociales. Sin embargo, esto no es del todo cierto, porque la familia ha aprendido a trazar su propio proyecto de vida con claridad, en el cual ha sido posible abrir las puertas del núcleo familiar a la relación y a la actividad con significado social.

Lo anterior quiere decir que la familia ha pasado de ser un núcleo relacional cerrado a uno de apertura relacional con proyectos de convivencia y de acción, y en esa apertura ha encontrado la revitalización de su propia estructura y de sus coordenadas de valor.

En el mismo sentido, siguiendo a Alfonso López Quintás (2002), la escuela también se ha convertido en un espacio en donde, más allá de dedicarse a enseñar valores, se ha de fomentar el descubrimiento de los mismos, a través de la “inteligencia creativa” que consiste en ayudar a la persona a revelarse como un ser abierto a la relación y al encuentro con otras personas.

*Grosso modo*, la inteligencia creativa pugna por la introducción de hábitos necesarios para que las ideas, sentimientos y decisiones personales sean lo más eficiente

posibles. Esto implica, tal como apunta el mismo autor, que es imprescindible una apertura de la persona a realidades distintas, en principio, distantes, externas y extrañas pero que pueden llegar a serle íntimas (López, 2002).

Únicamente si la persona adopta una actitud abierta a otras personas, incrementa su capacidad para asumir activamente las posibilidades que se le ofrecen, y solo así puede compartir tanto realidades materiales como anhelos, proyectos de todo orden, ideas e ideales y afectos.

De esta forma, surge un aspecto poco contemplado en el ámbito escolar, llamado por Sierra (2008), “el eslabón perdido de la educación”: la afectividad.

Desde el punto de vista educativo, poco se ha valorado la importancia que tiene la afectividad en el desarrollo y adquisición de una personalidad equilibrada. Si bien en la familia esto se reconoce, tampoco se le ha potencializado como aspecto vital en las relaciones humanas. De ahí que, la educación afectiva debe dejarse sentir en las relaciones interpersonales, tanto en el aula familiar como en el escolar.

A la luz de estos planteamientos, la afectividad se convierte en una forma de prevención de actos violentos, estados depresivos, consumo de drogas, etc. No se debe olvidar que la violencia social pone de manifiesto que las personas transgresoras presentan carencias en habilidades afectivas, como el control de los impulsos o la capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Es verdad entonces, que los valores pueden configurar la percepción de la realidad, ya que son capaces de despertar apetencias variadas en los individuos a partir de las cuales organizan sus comportamientos, guiados por aquello a que conceden privilegio de importancia; pero la afectividad posibilita, precisamente poder “descubrir” y convertir esos valores en “virtudes”.

Sin entrar en detalles, y siguiendo a Ruiz (2001), la virtud puede entenderse como la búsqueda del equilibrio en todo el actuar del hombre a lo largo de su vida. Es aquello que lo sitúa en la plenitud de su desarrollo, lo que hace que sea bueno en cuanto hombre, y que su obra sea buena gracias al influjo del pensamiento, que es su distintivo. Esto quiere decir que en el obrar de la persona, todo lo que se considere que le hace crecer, mejorar o perfeccionar, es considerado como virtud.

En este mismo orden de ideas, como bien apunta López (2003), para comprender con la debida hondura el sentido humano es imprescindible conocer, descubrir los valores por la vía de la experiencia, a través del “encuentro con el otro”, para lo cual no basta estar cerca, resulta preciso que la persona se abra con generosidad, de manera sincera y veraz, de modo que suscite confianza, siendo fiel y paciente, cordial y sencilla; dispuesta a compartir actividades llenas de sentido.

La apertura generosa a la que se refiere López Quintás (2003), tiene como base el afecto, el cual, a su vez, es la raíz misma del proceso educativo.

No forma parte del objetivo de este trabajo profundizar en todos los componentes biológicos y psicológicos de la afectividad, lo que se pretende es subrayar su importancia como parte medular en el desarrollo integral de la persona, y la urgente necesidad de que se le reconozca como pieza clave en la prevención de la violencia escolar.

### 3.3 Un recurso para prevenir la violencia escolar: la formación afectiva.

Desde una perspectiva psicológica, la afectividad es definida como: “el estrato psíquico que asume la capacidad individual de experimentar sentimientos y emociones, y constituye el fundamento de la personalidad” (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2006). Por lo mismo, se compone a partir de las experiencias de la persona ante determinadas alteraciones que se producen en su realidad cotidiana.

De esta forma, la afectividad puede entenderse como un conjunto de actitudes, sentimientos y acciones que permiten a las personas relacionarse entre sí.

Para la filosofía educativa, la afectividad, en cuanto proporciona información del modo en que el sujeto es afectado por la realidad, es completamente valorativa. Debido a ello, de la afectividad surgen actividades cognoscitivas del tipo de comprensión instantánea que permite constatar o anticiparse, asumiendo forma de presentimientos, corazonadas, etc. (Sierra, 2009).

Actualmente, se ha dejado de lado la distinción entre el estrato afectivo y el intelectual como polos opuestos del siquismo humano, pues ninguna acción es puramente intelectual, o exclusivamente afectiva.

Esto es comprensible si se toma en cuenta que los sentimientos y la afectividad en general, no sólo aportan al razonamiento una primera valoración de la realidad con la cual la persona puede hacer lo que se le antoje en su razonar consciente, sino que el razonamiento mismo depende en alguna proporción del sentimiento, al punto que sus juicios pueden ser modificados por éstos.

Al ser la afectividad una valoración subjetiva de la realidad objetiva, necesariamente cada sentimiento es distinto a todos los demás en la misma persona. Y si se toma en cuenta que dicha realidad, ya sea interna o externa, es dinámica, entonces, se puede comprender que dos personas nunca podrán tener el mismo sentimiento frente a un objeto dado, ya que la subjetividad es diferente para ambos.

Como se puede observar, las manifestaciones afectivas no son procesos mentales autónomos y definibles por sí mismos, sino un conjunto de experiencias que se presentan en un contexto real y determinado. De ahí que la afectividad sea considerada como la base de todo conocimiento, su punto de partida, su condición de posibilidad.

Así entonces, se tiene noticia de la realidad a través de las emociones, de lo que se siente al percibir la realidad; desde la alegría o la tristeza, desde la euforia o la admiración, lo que lleva a interpretarla, desde esos estados anímicos, como rechazable o atractiva, como digna de interés o relevante. De este modo, la afectividad trae a un primer plano aquellas cosas hacia las cuales cada persona se siente más atraída, dotándolas de mayor claridad, precisión e intensidad, características sin las que la inteligencia no podría captar la realidad.

Es precisamente esa trama de sentimientos y emociones lo que permite establecer relaciones cálidas, entre el niño y la madre primero, y entre el niño y el resto de los miembros de la familia después. Esta tela afectiva, que poco a poco va envolviendo al niño y los miembros familiares, se constituye como la plataforma que permite a la persona afrontar confiadamente las duras experiencias que le plantea su desarrollo personal y social. En función de esto, cuando la base afectiva durante la niñez es débil, escasa, o insegura, el futuro aparece como una amenaza, y la desconfianza se vuelve el recurso que guía el comportamiento, generando un “conflicto afectivo”.

Para Quiroga (2001), el conflicto afectivo ocasiona que la persona experimente sentimientos muy intensos que le conducen en una dirección por la que no quiere ir; pues, de alguna forma, se da cuenta de que no es la más noble o la más acertada, llegando incluso a percibirla como contraria a su ser más íntimo.

La contraposición entre afectividad y razón precisa de una solución que oriente la búsqueda de plenitud personal. Esto no significa sacrificar el sentimiento ante la razón, sino comprender cuál es el sentimiento que ha de prevalecer y orientará las acciones.

Solo de esta manera, la persona podrá solucionar positivamente los conflictos afectivos, ya que se va apropiando cada vez más de sus sentimientos hasta convertirlos en aquello que le llevará a lograr su proyecto de vida. Esto significa que solo cuando dejan de ser fuerzas que obstaculizan o frenan, los sentimientos “se integran” en el ámbito personal de una manera útil.



A la luz de estas ideas, es posible comprender que no existen soluciones mágicas para resolver los conflictos que se presentan en la realidad interna y externa de las personas, porque toma tiempo y requiere trabajo coordinado de diversas esferas y actores.

La afectividad se puede expresar con un gesto, una palabra o la vida misma. Incluso, se puede vivir en planos diferentes como el individual, didáctico o familiar. Igualmente, adopta formas distintas según los ciclos de la vida. Por ejemplo, en la infancia implica, sobre todo, estar; en la adolescencia, escuchar, y en la adultez, esperar (Beltrán & Pérez, 2003).

No resulta fácil pensar en el desarrollo pleno, integral y armónico de la inteligencia de una persona que vive en un clima afectivamente empobrecido. Si en el desarrollo de su existencia, para llegar a la plenitud, necesita esa trama afectiva, cálida y protectora, es lógico pensar que cuando ese afecto es escaso o no existe, los grandes mecanismos de la inteligencia irán “tanteando” la realidad, llevando a la persona a experimentar un repliegue temeroso ante la inseguridad del terreno que pisa.

Lo anterior se entiende si se tiene claro que la vida social sólo se explora desde la seguridad que proporciona el apoyo de la compañía. Esto es, la falta de afecto puede dejar huérfanos no sólo de calor sino de impulso y dirección en todas las esferas en que se desenvuelve una persona.

En el caso específico de las acciones violentas en la institución escolar, no basta con que en ella se identifiquen las situaciones y las causas que los generan, sino que es preciso evitar nuevos abusos. Para lograr esto se necesita orientar a la familia, preparar a los estudiantes y a los mismos profesores, para buscar la solución pacífica de los conflictos, permitiendo así, el desarrollo integral y armónico de todos los actores educativos. Y de manera especial, priorizando una adecuada formación afectiva.

En lo que corresponde a los profesores, la formación afectiva implica el reconocimiento de que la relación con sus alumnos no es sólo de índole cognoscitiva, sino

que se extiende a toda la persona. De ahí que debe establecer vínculos empáticos con ellos, para que de manera armónica y agradable se concentren en su tarea.

Sin lugar a dudas, el alumno trabajará mucho mejor si confía en su maestro, si éste es amable, atento, y responde con gusto a sus cuestionamientos y dudas. Más aún, si tiene sentido del humor y es capaz de reírse de sí mismo. “El alumno sentirá que puede hacer planteamientos sin temor a ser regañado; podrá concentrarse más en la tarea sin la distracción de cuidarse de un maestro cascarrabias” (Espíndola, 2000, pág. 61).

Es evidente que el éxito del maestro radica en el hecho de hacer sentir al alumno la satisfacción del logro cognoscitivo y de reducir la angustia al fracaso escolar. Sin embargo, sea cual sea la personalidad del profesor, debe reunir ciertos requisitos de relación humana para que pueda haber una unidad o “fusión afectiva” en torno a su tarea.

En primer lugar, es preciso que el profesor respete al alumno, lo que significa, entre muchas otras cosas, que debe tratarlo como persona; evitando descalificar sus acciones, si éstas son negativas.

Asimismo, aunque el maestro no sea gracioso o no haga bromas directamente, debe tener una aceptación al sentido del humor de los jóvenes, desenvolviéndose con naturalidad.

En tercer lugar, es fundamental que demuestre, de una forma u otra, que está genuinamente interesado en enseñar su materia.

De manera especial, debe tener elementos para hacer sentir al alumno que su aprendizaje y desempeño personal es importante para él. Al mismo tiempo, debe crear un clima, en donde el alumno no sienta temor en participar y preguntar.

Igualmente, el profesor no debe limitarse a exponer su tema; por diferentes medios debe tratar, no sólo de indagar si los alumnos han comprendido, sino también que éstos

elaboren sus propias preguntas y sus conjeturas. Cuando sus respuestas sean erróneas o confusas, es la oportunidad para enriquecer la perspectiva del educando.

Como se logra apreciar, hay mucho por hacer para disminuir el impacto de una realidad violenta en la vida de los niños y jóvenes de hoy en día. Por esto, es necesario pasar de la reflexión a las acciones, particularmente a aquellas dotadas de una gran calidez, en donde se privilegien los valores que convierten al hombre en un verdadero ser humano.

En el sistema educativo mexicano, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), desde el año 2007, se ha empezado a poner atención a la relevancia de la cuestión socioemocional y afectiva de los estudiantes de este nivel escolar. Por ello, ha iniciado con la instrumentación de un programa denominado *Construye T*, cuyos rasgos se detallan a continuación.

### 3.4 Construye T

De acuerdo con la información mostrada en la página institucional de la SEP <http://www.construye-t.org.mx>, desde el año 2007, este organismo diseñó un Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS) para hacer frente a la problemática del abandono escolar y las situaciones de riesgo a las que se enfrentaban los estudiantes de este nivel. En ese entonces, el PPREMS buscaba influir en el clima de convivencia escolar a través de un enfoque holístico que incluía las distintas dimensiones que se podían relacionar con el abandono escolar.

En 2008, la SEP buscó el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), así como el del Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF), y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), para dar soporte técnico y operativo al PPREMS, desarrollar un marco estratégico para promover la innovación educativa en el país y contribuir al fortalecimiento institucional.

Este fue el contexto que marcó el surgimiento del programa Construye T, el cual, inicialmente, fue concebido como un mecanismo orientado a reducir el abandono escolar en este nivel educativo, de ahí que su foco de atención se centrara en la realización de actividades encaminadas a apoyar a las y los jóvenes para desarrollar su proyecto de vida y evitar caer en situaciones de riesgo tales como violencia, adicciones o embarazo temprano.

Las actividades se agruparon en seis dimensiones de trabajo que estaban relacionadas con el abandono escolar: conocimiento de sí mismo; vida saludable; escuela y familia; cultura de paz y no violencia; participación juvenil, y construcción de proyecto de vida. Algunas de estas dimensiones cambiaron de nombre durante la primera etapa pero básicamente abarcaban las mismas temáticas.

Fue hasta el año 2014, ante el evidente, y alarmante, panorama de violencia que involucra a los jóvenes al interior de los muros de las instituciones educativas de este nivel, que se dio un giro al programa. El foco de atención se centró, ya no únicamente en reducir la deserción escolar, sino, principal y enfáticamente en impulsar la educación integral de los estudiantes, fortaleciendo su desarrollo socioemocional, a través de la mejora del ambiente escolar.

De esta manera, ahora el programa busca desarrollar en el estudiante de EMS una serie de habilidades socioemocionales que le permitan enfrentar de manera positiva y asertiva situaciones complejas que se relacionan con su edad, contexto familiar, condición socioeconómica y las vicisitudes de la vida. Esto significa que se orienta a promover la educación integral de los estudiantes del nivel medio superior.

Un aspecto relevante de este programa es que involucra tanto a docentes como a directivos, pues, se reconoce que son pieza clave en el desarrollo socioemocional y afectivo de sus estudiantes.

El programa aborda la cuestión socioemocional y afectiva a través de tres dimensiones específicas (<http://www.construye-t.org.mx/>).

- ConoceT

- RelacionaT
- EligeT

La primera se refiere a fomentar en el estudiante la capacidad para identificar, entender y manejar tanto las emociones propias como las de aquellos que le rodean. La segunda alude a la necesidad de ayudarlo a desplegar la capacidad para apreciar y potenciar el valor de relacionarse con los demás, desarrollando y manteniendo relaciones positivas, y empáticas. Mientras que la tercera busca hacerle ver la relevancia de fortalecer su capacidad para tomar decisiones responsables y asertivas en el ámbito personal, académico, laboral y social para enfrentar los retos de la vida diaria de una mejor manera.

Como se puede apreciar, dichas dimensiones se enfocan en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los alumnos, ya que son las herramientas a través de las cuales pueden cambiar la perspectiva de su presente y futuro.

En el ámbito educativo cada vez se acepta más que esta se convierte en una estrategia integral desde la cual se pueden prevenir conductas de riesgo, reducir la violencia escolar, y otorgar a los jóvenes los medios para que tomen decisiones de manera asertiva y responsable, logrando con ello, que puedan construir trayectorias académicas, personales y laborales.

Hoy nadie puede negar que en el mercado laboral existe una tendencia creciente a demandar de la población en edad productiva no únicamente conocimientos y habilidades técnicas, sino principalmente habilidades socioemocionales como saber trabajar en equipo, la tolerancia, la empatía, el respeto, la resolución de conflictos, entre otras. Por este motivo, el foco de interés se empieza a orientar en hacer de los centros escolares el espacio desde donde se catapulte la formación integral de millones de niños y jóvenes; futuros adultos, en cuyas manos está el cambio que la sociedad requiere.

La necesidad de trabajar con mayor ahínco este tipo de habilidades en las escuelas de Educación Media superior se comprende si se toma en cuenta que, durante esta fase

educativa, que coincide con las edades de entre 15 y 18 años, se puede continuar moldeando el ser físico y emocional que marca el resto de la vida.

Es preciso reconocer que, por sí mismas, las habilidades socioemocionales no bastan para terminar con la violencia escolar, y las situaciones de riesgo, ya que existen factores económicos, políticos y culturales que también influyen, pero sí contribuyen de manera fundamental a moldear y transformar las actitudes y conductas hacia esas situaciones.

La particularidad de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar radica en que contribuyen a transformar, fortalecer y mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad: no sólo entre estudiantes y docentes sino también entre los propios estudiantes y los propios docentes.

Un aspecto importante de este tipo de programas es que toma en cuenta el plan de vida de todos los actores educativos, en donde intervienen las metas propuestas a corto, mediano y largo plazo, así como los sentimientos y emociones implícitas en cada una de las fases y ámbitos de su diario acontecer.

Así las cosas, como se ha podido apreciar a lo largo de este capítulo, cuando la realidad cotidiana ha hecho evidente que las estrategias para contener la violencia escolar en etapas escolares iniciales han resultado infructuosas el camino más viable es apelar, buscar o rescatar la parte humana de los humanos, ¿por qué?, simple y sencillamente porque para vivir de una manera menos violenta, civilizada y pacífica es necesario resolver las diferencias mediante el uso del talento y la inteligencia.

Apelar a la humanidad de las personas tiene tras de sí el fundamento de la perfectibilidad del hombre, de lo cual emana la esperanza de una vida social menos conflictiva y, por lo tanto, se asume “que no estamos condenados a vivir en esta jungla, que esta jungla la construimos entre todos y entre todos debemos y podemos crear otra distinta,

más habitable, en donde quepamos todos, con nuestras diferencias y nuestras preferencias”  
(Peñaloza, 2002, pág. 274).

## REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha podido prestar atención a que la violencia escolar ha dejado de ser un fenómeno aislado, y se ha convertido en una problemática latente y recurrente, es decir, en parte de la cotidianidad escolar.

Sin importar el nivel educativo, la realidad deja ver que existen diversas formas de violencia dentro de las instituciones escolares, que se manifiestan a través de diferentes tipos de conflicto, entre los que destacan: la disrupción, el maltrato entre compañeros, enfrentamientos entre profesor-alumno-profesor, profesor-profesor y directivo-profesor. Las conductas entre estos actores van desde agresiones verbales (insultos, burlas, y humillaciones) hasta físicas (los golpes, puñetazos, etc.). Éstas son el pan de todos los días, llegando a convertirse incluso en códigos de socialización, interacción y comunicación entre ellos, generando, a su vez, una convivencia escolar cuyas relaciones personales están alejadas de acciones comprometidas con el bien común.

Si bien el interés por hacer frente al conflicto escolar siempre ha existido, lo cierto es que se ha centrado en el diseño de estrategias enfocadas a intervenir en la educación primaria, ya que se considera a ésta como el “momento propicio” para controlar y corregir conductas. Sin embargo, el avance de las conductas violentas hacia otros niveles educativos, como el medio superior, ha dejado en claro que aún falta mucho por hacer al respecto.

En el contexto mexicano, a inicios del siglo XXI, empezaron a surgir estudios que daban cuenta del impacto de la violencia escolar en la educación media superior (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Velázquez, 2002; Flores, 2005; Valadez, 2011). A partir de las evidencias mostradas en dichas investigaciones, en 2006, la Academia Mexicana de Derechos Humanos, bajo la coordinación académica de la Cátedra UNESCO de derechos humanos de la UNAM, ha realizado varios proyectos que han permitido, por un lado identificar y conocer las situaciones y diferentes expresiones de violencia en la escuela, y



por el otro, la realización de proyectos en la búsqueda de respuestas y alternativas de solución a la violencia en el ámbito escolar.

Dentro de dichas alternativas se ha ponderado la formación para la convivencia pacífica, enfatizando los valores que permitan a los niños, adolescentes y jóvenes integrarse responsablemente en la sociedad, y poder responder a los retos que los cambios sociales están planteando.

El eje esencial de la convivencia es la construcción de relaciones interpersonales positivas, fomentadas por una cultura escolar donde la normatividad establecida debe dejar de lado la existencia de agresiones, y sobre todo debe anteponer la dignidad y el respeto de la persona por encima de cualquier otro valor.

Con este tipo de programas lo que se pretende es facilitar el entendimiento entre todas las personas involucradas en el proceso educativo. Haciendo ver a los alumnos que es posible establecer relaciones con sus compañeros y maestros de una forma coherente, especialmente si éstas se basan en el diálogo, la cooperación, el respeto y el enriquecimiento mutuo.

Aquí, la formación del profesorado resulta fundamental pues es preciso que tome conciencia acerca de la relevancia de su papel para la implementación de acciones concretas a desarrollar con los alumnos. Por ello, es imprescindible que se capaciten acerca de temas como: la resolución de conflictos, habilidades sociales, convivencia, tolerancia, disciplina, violencia y en la generación de propuestas concretas de intervención.

Pero además, resulta ineludible que se rescate esa dimensión humana que durante mucho tiempo no había sido considerada como elemento básico en las relaciones interpersonales: la afectividad.

Como se mencionó en su momento, la afectividad es un conjunto de actitudes, sentimientos y acciones que permiten a las personas relacionarse entre sí. Es, sin lugar a dudas, el medio por el cual pueden abrirse al mundo y comunicarse con éste.

En esta comunicación, la afectividad asume una dimensión expresiva (que se manifiesta en los gestos; expresión de los ojos, movimientos de las manos, de la cabeza, de los hombros, de los brazos), que hace posible la generación de vínculos transcendentales y positivos para la vida cotidiana. Esto significa que mediante la afectividad la persona crea un compromiso consigo misma y hacia quienes le rodean, lo cual va extendiéndose a través de las diversas esferas en que se desenvuelve.

De esta forma, en el ámbito escolar, la afectividad es un recurso que puede potenciar la formación integral de los educandos. Por tal motivo, es forzoso que los sentimientos y las emociones se consideren como parte de los elementos curriculares y, como tales, deben recibir un tratamiento específico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se insiste en la necesidad de que los centros educativos precisan recordar el papel tan importante que juegan los sentimientos y las emociones en la búsqueda de soluciones para las problemáticas que aquejan a las personas que están formando.

Por lo tanto, la formación afectiva debe reconocerse como aspecto central del ámbito familiar, sí, pero también debe hacerse explícito en el curricular, para así lograr que se supere la proliferación de lo intelectual y se consolide la formación de la afectividad con un sentido verdaderamente humanístico.

De esta forma, como profesionales de la educación, los pedagogos debemos realizar propuestas en las que se considere que las emociones y los sentimientos deben impregnar el ambiente educativo, pensando siempre en la formación integral de los educandos, y en el beneficio social que esto genera.

## FUENTES DE CONSULTA

- Abarca, N. (2004). *Inteligencia emocional en el liderazgo*. Santiago: Aguilar Chilena de ediciones.
- Agosto, V. G. (2000). *Violencia, juventud e integración social*. Panama.
- Aguilera, G. M., Muñoz, A. G., & Orozco, M. A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: INEE.
- Alighiero, M. M. (2006). *Historia de la educación I. De la antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI.
- Allberk, K. L. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Alonso, A. J. (2004). *La educación en valores en la institución escolar planeación-programación*. México : Plaza Valdés.
- Álvarez, C. P. (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de la Educación y Ciencia.
- Ander, E. E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa; algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: Homo Sapiens.
- ARARTEKO. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe del ARARTEKO sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPV*. España: ARARTEKO.
- Arias, E. G. (s.f.). *Implicaciones del paradigma humanista de educación*. México: UAEH. Obtenido de [http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI\\_Lectura/LITE/LECT73.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT73.pdf)
- Baena, P. G. (1996). *Instrumentos de Investigación*. México: Mexicanos Unidos.
- Bahuman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bahuman, Z. (2005). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- BANVIOES-UPN. (2009). *Banco de datos sobre violencia escolar. Noticias sobre acciones violentas, programas, diagnósticos y leyes sobre violencia escolar, aparecidas en 26 periódicos del país desde el año 2000 al 2009*. México: UPN.
- Beltrán, A. J., & Pérez, F. L. (2003). *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: CCS.
- Berguer, P. L. (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Best, J. W. (1961). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Blanchard, G. M. (2007). *Acoso escolar, desarrollo prevención y herramientas*. España.: Marcea ediciones.
- Blaya, C. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, 293 - 315.
- Blaya, C., & Ortega, R. R. (2006). El observatorio Europeo de la Violencia Escolar. *Cuadernos de pedagogía*(359), 56-59.
- Brockbank, A. M. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Ciberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 784-789.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona.: Grao.
- Chagas, D. R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(27), 1071-1082.
- Chaparro, A. (2007). *Barbarie en métodos de maestro que manda que manda golpear a los alumnos que hablan en su clase*. Chihuahua, México: El Mexicano.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2002). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Junta de Andalucía.
- De Lera, A. M. (1974). *Diálogos sobre la violencia*. España: Plasa & Janés.
- De Rojo, G. M. (1999). Educación y psicología para la paz. *Revista Temas*(Extraordinario 18 y 19).
- Defensor del pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 ESO*. Madrid: Publicación de la oficina del defensor del pueblo .
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., Meulen, K. V., & Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista de pediatría y atención primaria*, 75-100.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 133-145.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Diccionario de Pedagogía y Psicología*. (2006). Madrid.
- Domínguez, D. T., García, S. A., González, L. C., & Rodríguez, J. F. (1996). *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea.
- Dorantes, R. (24 de Marzo de 2014). Castigo a alumna de secundaria origina fractura de su brazo. *Excelsior en línea*.
- Espíndola, C. J. (2000). *Reingeniería educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos*. Colombia: Pax.
- Fernández, E. (24 de Marzo de 2014). Mamá se arma de valor y denuncia bullying. *El Universal.com.mx*.
- Fernández, G. I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona : CISSPRAXIS.
- Flores, B. R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamerica de Educación*, 67-86.
- García, C. A. (1975). *México de mis recuerdos*. México: Editores Unidos.
- García, C. A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, C. A., Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 9-24.

- Gobierno de México. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Gómez, N. A. (1997). *La violencia en la escuela primaria. Tesis de Maestría*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Gómez, N. A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática*, 693-718.
- González, V. R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: IPN.
- Jares, J. (1999). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Buenos Aires: Popular.
- La redacción. (8 de Septiembre de 2013). Maestra reprende a alumna por insultarla en Twitter. *Proceso.com.mx*.
- Lederach, J. P. (2000). *El abc de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.
- López, Q. A. (2002). *Inteligencia Creativa. El descubrimiento personal de los valores*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- López, Q. A. (2003). *El secreto de una vida lograda. Curso de pedagogía del amor y la familia*. Madrid: Palabra.
- Lucio, L. L. (2009). El Cyberbullying en estudiantes del Nivel Medio Superior en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchiori, H. (1998). Criminología: violencia escolar. Necesidad de mediación. *Pub. Victimología*, 1-7.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., & Del Barrio, C. y. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 79-95.
- Muñoz, A. G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1195-1228.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2005). Violencia escolar. Un problema multidimensional. *Debate Educativo*(11), 1-6. Obtenido de [http://www.observatorio.org/comunicados/debate011\\_3.html](http://www.observatorio.org/comunicados/debate011_3.html)
- Olivares, A. E. (8 de Septiembre de 2010). México, sin legislación que prohíba castigo corporal a menores: UNICEF. *La jornada*, pág. 42.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata.
- Ortega, R. P., & Mínguez, V. R. (2001). *Los valores de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R. R., & Mora-Merchan, J. M. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

- Payá, S. M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Peñaloza, J. P. (2002). Más allá de policías y ladrones. En J. P. Peñaloza, & S. M. Garza, *Los desafíos de la seguridad pública en México* (págs. 241-274). México: Procuraduría General de la República, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*(37), 117-134.
- Prieto, G. M. (2003). *La violencia en la escuela secundaria. Tesis de maestría*. México: UNAM.
- Prieto, Q. M., Carrillo, N. J., & Jiménez, M. J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(27), 1027-1045.
- Puig, R. J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Puig, R. J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Quiroga, F. R. (2001). *La dimensión afectiva de la vida*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ramírez, G. (. (2008). *El acceso a una vida sin violencia en la Educación Media Superior. Proyecto de convivencia y éxito educativo*. Obtenido de [http://132.247.1.49/catedra/files/proyecto\\_medificacion\\_rector.pdf](http://132.247.1.49/catedra/files/proyecto_medificacion_rector.pdf)
- Ramírez, G. (2006). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. México: Cátedra UNESCO de derechos humanos de la UNAM/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Ruiz, R. V. (2001). *Ética y mundo actual*. México: Universidad Iberoamericana.
- Saavedra, G. E., Villalta, P. M., & Muñoz, Q. M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite. Revista de filosofía y psicología*, 39-60.
- SEP. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP. Obtenido de [www.sep.gob.mx/work/apps/site/prog\\_sec.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/prog_sec.pdf)
- SEP. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidades*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Manual de seguridad escolar. Recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia*. México: SEP.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En E. J. San Martín, L. R. Gutierrez, C. J. Martinez, & C. J. Vera, *Reflexiones sobre la violencia* (págs. 147-172). México: Siglo XXI.
- Sierra, A. (2008). *La afectividad. Eslabón perdido de la educación*. Navarra: Universidad de la Sabana.

- Sierra, L. Á. (2009). *Preguntando por el corazón*. México: Minos Tercer Milenio.
- Torres, C. C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*(37), 55-92.
- Valadez, F. I., González, G. N., Orozco, V. M., & Montes, B. R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(51), 1111-1136.
- Velázquez, R. L. (2002). Aplastando las hojas secas, o de la violencia en la escuela. *Revista Educar*, 25-36.
- Villegas, G. (12 de Abril de 2014). Maestra de una primaria humilla a niña con apodo. *Milenio.com*.
- Zurita, R. Ú. (2010). La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México, a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 118-124.